

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LE MANQUE DE COMPLÉMENTARITÉ ENTRE LE RENOUVEAU  
PÉDAGOGIQUE QUÉBÉCOIS ET L'INTÉRÊT À  
L'ÉMANCIPATION/AUTONOMIE DE LA SOCIÉTÉ CONTEMPORAINE

MÉMOIRE PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA  
MAÎTRISE EN SOCIOLOGIE

PAR  
PIERRE-LUC GRENON

AOÛT 2016

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.07-2011). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ .....	iv
INTRODUCTION .....	1
Prémises épistémologiques et ontologiques .....	1
Problématique .....	10
Glossaire.....	12
Plan de l'ouvrage.....	17
Méthodologie : Une recherche critico-théorique .....	20
Justification du corpus.....	22
CHAPITRE I.....	27
1.1. L'OCDE comme acteur d'influence dans le monde de l'éducation .....	27
1.2. Bref aperçu historique de l'implication de l'OCDE dans l'éducation.....	28
1.3. Les «innovations» de PISA .....	30
1.3.1. Analyse de la construction de PISA .....	31
1.3.2. Principes généraux de PISA .....	32
1.4. Complémentarité entre le politique sociétal et l'éducation nationale ?.....	36
1.5. La raison pédagogique, une adaptation au réel ? .....	37
1.6. Constats .....	42
CHAPITRE II .....	44
2.1. Prescription des textes officiels englobant le renouveau pédagogique québécois ...	44
2.2. Une réforme curriculaire ou une réforme pédagogique? .....	46
2.3. Le constructivisme : implications ontologiques et épistémologiques .....	50
2.4. Paradigme de l'enseignement ou de l'apprentissage .....	55
2.5. La revue Virage et Vie pédagogique .....	56
2.5.1. Virage .....	57
2.5.2. Vie pédagogique .....	60
CHAPITRE III .....	63

3.1. Bilan de la recherche en éducation .....	63
3.2. Le rapport Inchauspé .....	63
3.3. Le PFEQ .....	70
3.4. Un mouvement de repli, de nuances, de modifications .....	72
3.5. L'efficacité de cette réforme.....	73
3.6. Le nouveau dans le renouveau.....	74
3.7. L'importance de la recherche empirique en enseignement .....	79
3.8. Une synthèse de la littérature en recherche empirique .....	80
3.9. La recherche et les caractéristiques des écoles efficaces.....	82
3.10. Complémentarité entre les écoles efficaces et les pratiques d'enseignement efficaces .....	87
3.11. Synthèse.....	89
3.12. Les facultés des sciences de l'éducation au Québec.....	93
3.13. Professionnalisation enseignante .....	96
3.14. Constats .....	100
BIBLIOGRAPHIE .....	111

## RÉSUMÉ

Le point de départ de cette recherche est qu'au Québec, le système scolaire, depuis les années 2000, a subi une profonde transformation que l'on a nommée «Le nouveau pédagogique québécois». L'objectif de cette recherche critique est de comprendre comment certains processus sociaux et certaines focalisations eurent un impact dans la mise en place du nouveau pédagogique québécois afin d'exposer quelles en sont les implications normatives sur notre société. Dans un premier temps, le contexte international dans lequel le nouveau pédagogique s'inscrit sera abordé, c'est-à-dire le procès de globalisation de la compétitivité des systèmes scolaires occidentaux et tenter de comprendre comment les organisations internationales peuvent influencer sur l'orientation normative de ces systèmes scolaires. Par la suite, il sera question des fondements conceptuels et théoriques du nouveau pédagogique québécois afin de comprendre sa validité scientifique et ses implications sur la connaissance. Il faudra ainsi aborder la recherche crédible en éducation, en enseignement et en apprentissage afin de comprendre le lien entre les constats de ces recherches et ce qui a été préconisé à travers le nouveau pédagogique et ses programmes. Il sera aussi question des facultés des sciences de l'éducation au Québec et de ce qu'elles ont accompli à travers le temps. Finalement, ce parcours à travers les différentes transformations du système éducatif québécois exposées dans ce mémoire s'arrimera à la réflexion critique du bilan de ce nouveau pédagogique afin de dégager des avenues possibles dans le rehaussement de notre système scolaire, de la culture et de la société.

**MOTS-CLÉS :** système scolaire, nouveau pédagogique, compétence, réforme scolaire, éducation, autonomie, émancipation.

## INTRODUCTION

Prémises épistémologiques et ontologiques

### *Autoréflexion critique*

Comment l'autoréflexion critique du système éducatif québécois et de ses transformations, qui prend la forme normative d'un jugement, d'une condamnation ou d'une dénonciation, peut-elle prendre aussi la forme cognitive d'un savoir théorique?

Tout comme Max Horkheimer, ce mémoire soutient que c'est par un relais complémentaire entre la théorie et la pratique que le sujet doit apprendre à se libérer de sa dépendance à l'égard de la position sociale et idéologique du spectateur théorique. Ce relais complémentaire prend ainsi la double forme d'une anticipation et d'un espoir : l'idéalité. L'anticipation et l'espérance sont les deux grands axes fondamentaux autour desquels Horkheimer fonde la méthode d'une théorie critique valable. En fait, il s'agit de la complémentarité de la condamnation pratique et du jugement théorique. Ainsi, pour toutes propositions théorico-critiques ou toutes tentatives pour connaître les déterminations sociales de nos représentations, même pour le savoir le plus objectif, il y a une anticipation.

Le chercheur critique (sujet théorique) doit en effet anticiper l'état idéal d'une société et, pour notre propos, d'un système d'éducation dans lesquels l'individu serait «utopiquement» libéré des illusions idéologiques qui influencent son regard théorique. Pour ce mémoire, il s'agit d'une anticipation pratique, car un tel état de la société ne pourrait être positivement produit dans la solitude d'un sujet connaissant. Cela signifie que l'attitude critique ne peut, au mieux, que repérer dans la société présente l'ensemble des éléments qui empêchent pratiquement la réalisation d'un état social émancipé : brimant l'intérêt à l'autonomie du sujet et de la société. Par contre,

il est impossible de fournir à l'avance ce que peut être positivement un tel état social. Autrement dit, la théorie critique et son anticipation pratique ne disposent pas de concept positif de la vérité, elles ne peuvent que l'anticiper en négatif dans la critique de la fausseté. Elles ne prophétisent pas, ne prédisent pas, ni même n'incitent, elles anticipent.

Dans cette optique, le seul moyen de donner à cette anticipation pratique une valeur de vérité est qu'elle se retrouve à intéresser les individus, qu'elle puisse leur donner des raisons d'espérer que se réalise une société plus juste, plus rationnelle, plus équilibrée et plus autonome. Donc, la validité de l'attitude critique ne se fonde que sur la valeur que les individus et la société peuvent lui accorder pratiquement. Elle se base sur l'intérêt à l'autonomie que les destinataires de cette critique peuvent manifester pour une société émancipée dans laquelle cette critique n'aurait plus de raison d'être. La théorie critique a donc besoin de s'appuyer sur un espoir social et conséquemment le susciter en rendant intelligibles et valables les raisons de critiquer la société contemporaine. L'intérêt ultime du savoir critique n'est donc pas théorique, même si l'on peut s'appuyer sur les méthodes théoriques traditionnelles d'investigations empiriques.

En fait, il s'agit d'éveiller pratiquement l'intérêt des individus à l'autonomie et à l'émancipation sociétale. D'ailleurs, Horkheimer souligne : «Assurément, la transmission aussi rigoureuse que possible de la théorie critique est une condition de son succès dans l'histoire, mais elle ne se fait pas sur la base solide d'une praxis bien rodée et de comportements bien définis; elle est seulement assurée par l'intérêt qu'ont les hommes à transformer la société.»<sup>1</sup>

Finalement, cet intérêt pratique à l'émancipation et à l'autonomie constitue le critère ultime permettant la validation des propositions théoriques d'une critique de la société et de son système d'éducation. Ce mémoire prendra cet intérêt pratique à

---

<sup>1</sup> Max Horkheimer, *Théorie traditionnelle et théorie critique*, Éditions Gallimard, 1974, p.79

l'émancipation comme le critère de la validité d'une critique de la réforme scolaire dans la société québécoise, un renouveau pédagogique qui concerne directement l'émancipation sociétale québécoise. D'ailleurs, ce mémoire s'est réalisé à travers l'idée d'Horkheimer lorsqu'il précise :

Si l'on ne poursuit pas l'effort de pensée théorique qui, dans l'intérêt d'une société future organisée selon la raison, s'applique à critiquer la société actuelle, à en éclairer complètement la structure en établissant un modèle à l'aide des théories traditionnelles développées dans les domaines spécialisés de la science, l'espoir d'améliorer radicalement l'existence humaine ne repose plus sur rien de solide.<sup>2</sup>

Dans la poursuite des travaux d'Horkheimer, Jurgen Habermas reprend cet intérêt pratique à l'émancipation en le considérant comme le point d'aboutissement d'une théorie générale de la connaissance. Dans son essai : *Connaissance et intérêt* (1968), Habermas montre que cet intérêt des individus pour une transformation de la société, pour un état social émancipé, libéré de la contrainte et de l'idéologie, non seulement se justifie par un lien contingent à leur condition sociale, mais aussi, s'enracine dans la structure même de la connaissance. Dans ce cas, si toutes connaissances se fondent a priori sur un intérêt particulier, l'intérêt à l'émancipation ne serait que l'intérêt propre à une connaissance devenue réflexive, c'est-à-dire une connaissance qui porte sur son objet tout en portant en même temps un regard critique sur la manière dont se constitue la relation entre sujet et objet de la connaissance. *Connaissance et intérêt* est donc un essai de théorie critique appliqué à la connaissance en général permettant d'apporter à la connaissance une conscience réflexive des intérêts qui la commandent. Ceci entre en contradiction avec la tentation positiviste qui considère que le savoir se rapporte de manière désintéressée à des faits bruts de l'expérience et que la seule méthode scientifique valable serait celle des sciences empirico-analytiques.

---

<sup>2</sup> Ibid, p.70



Selon Habermas, il est important de faire la critique des différentes formes de l'auto-compréhension scientifique de la connaissance et son incapacité à faire un retour réflexif critique sur la pratique vécue servant de cadre catégoriel. Il s'agit en fait de l'intention de retrouver l'expérience oubliée de la réflexion critique dans la connaissance. Ainsi, dans sa tentative d'établir un système des intérêts de la connaissance, il désire arriver à une connaissance réflexive, caractérisée par sa réflexivité même. Ce sera le point d'ancrage de ce mémoire dans la mesure où il sera question de la recherche sur l'éducation et de la réforme scolaire québécoise, ayant retrouvé l'expérience de la réflexion critique, ce qui fonde son intérêt émancipatoire à l'autonomie du sujet et de la société.

Il faut rappeler que pour Habermas, l'intérêt n'est pas une motivation extérieure à une connaissance déjà constituée. Ce n'est pas non plus la désignation des possibilités d'exploitation technique, économique, sociale ou politique des résultats scientifiques, ni même la destination de la recherche fondamentale ou appliquée. L'intérêt est constitutif du savoir, il est ce qui fait le sens même d'une connaissance, résultant que la raison humaine s'intéresse à l'exercice d'un savoir critique. L'intérêt est d'abord un concept de la réflexion, il est le principe auquel la connaissance est intrinsèquement liée lorsqu'elle réfléchit aux conditions de son exercice. C'est ainsi que la notion d'intérêt à l'autonomie et à l'émancipation donne à la théorie critique l'une de ses catégories épistémologiques fondamentales; c'est le terme générique (sui generis) désignant l'arrière-plan pratique auquel est fondamentalement relié tout exercice du savoir. C'est donc dans cette optique que ce mémoire fera l'analyse critique de la connaissance telle qu'elle est promue à travers le constructivisme radical et le renouveau pédagogique québécois.

### *Positionnement ontologique et épistémologique*

Avant d'entreprendre une analyse critique de la réforme scolaire québécoise dans le contexte du «procès de la globalisation», il faut d'abord définir l'objet d'étude classique de la sociologie englobant le système scolaire québécois : la «société». L'ensemble de ce présent travail sera en accord avec la conceptualisation «freitagienne» de la société, afin de mieux cerner et exposer la distinction nécessaire entre une «mondialisation» et une «globalisation» lorsqu'il est question du monde de l'éducation et des différents systèmes scolaires.

À la suite de Michel Freitag, ce mémoire conçoit la *société* comme un «ordre d'ensemble qui régit toutes les manifestations et tous les accomplissements sociaux particuliers selon un rapport d'appartenance ou de coappartenance spécifique : la société représente le champ *objectif* dans lequel se déploient toutes les interactions sociales et où s'opère l'intégration réelle de toutes les manifestations sociales diversifiées selon leur forme, leur nature ou leur sens.»<sup>3</sup>

Par contre, il ne faut pas oublier que cette «structuration objective» possède, en même temps, une dimension *subjective*, car elle désigne aussi cette «unité de l'appartenance identitaire des sujets sociaux, le champ *effectif* de leur solidarité collective.»<sup>4</sup> C'est par cette référence, subjective et objective, au mode et au lieu de totalisation sociétale, que nous devons envisager la *réalité de l'activité humaine sociétale*. C'est la possibilité de la disparition, de l'oubli ou même de la dissolution de cette référence réaliste à la société qui pose aujourd'hui pour nous une des problématiques majeures de la sociologie critique dans un contexte de globalisation. De plus, cette conceptualisation originelle de la société implique la reconnaissance de la totalité des sociétés dans leur pluralité, leur compréhension en tant qu'identités particulières, se constituant ou s'instituant par un modèle de réflexivité et d'autoréférentialité

---

<sup>3</sup> Michel Freitag, *Penser l'aporie postmoderne*, Revue Société, Hiver 2005, 24/25, p.137

<sup>4</sup> Ibid, p.137

identitaire spécifique, elle est historique et contingente : c'est ce qui en fait leur spécificité et leur beauté propre ou parfois l'inverse.

Selon Freitag, il est vrai que la sociologie s'est d'abord intéressée à la forme de l'État-nation pour désigner la représentation de cette autoréférentialité de la société : l'État pour son aspect unitaire (institutionnel) et la Nation pour son aspect identitaire. Par contre, ce caractère unitaire (institutionnel) et identitaire de nature autoréflexive n'est pas spécifique à la forme historique particulière qu'est l'État-nation. C'est son procès politique de construction, de régulation et d'institutionnalisation qui l'a mise en avant-plan dans la modernité. Ainsi, «l'État-nation est une forme spécifiquement *moderne* d'organisation, de régulation, d'intégration, d'orientation et de constitution identitaire de la vie collective.»<sup>5</sup> Mais ce que l'on peut nommer «la société moderne» ne s'est jamais arrêtée à cette forme ni à une collection d'États-nations, car plusieurs de ses aspects essentiels dépassaient, voire transcendaient, cette forme particulière, comme l'humanisme, l'intérêt à l'émancipation sociétale, les relations internationales, la science, l'individualisme rationaliste, le capitalisme, etc. C'est donc à partir du modèle de l'État-nation que s'est lentement forgée l'idée de la coïncidence de la société avec un cadre politico-territorial, permettant à la société de se représenter comme «réalité», se définissant par ses limites propres et possédant un caractère unifié et continu, comme se fait l'analyse de tous objets matériels positifs. En effet, tout comme Freitag, l'analyse de la problématique de l'auto-construction objective de la société et du social doit se réaliser dans une perspective ontologique et critico-réflexive.

Conséquemment, ce mémoire s'inscrit dans la lignée analytique de Michel Freitag lorsqu'il souligne que la société peut se comprendre comme un objet *effectif* : «une réalité dont le mode de constitution et d'intégration *dialectique* est beaucoup plus diffus et irradie à partir d'un centre de nature idéale et symbolique, en exerçant une

---

<sup>5</sup> Ibid, p.137

puissance d'assujettissement variable sur ce qui entre dans son champ.»<sup>6</sup> Ainsi, le concept de société possède une portée et une valeur réalistes générales, dans un sens générique. Sa réduction tendancielle à un simple concept régulateur à caractère purement technoscientifique ou technocratique nous pose, en tant que sociologues, un problème de taille mondiale voire globale. La validité de l'application de ce concept de société à la «réalité nouvelle» s'inscrivant dans le «procès de la globalisation», dans «la mondialisation de l'éducation» et dans «le renouveau pédagogique québécois» sera abordée plus loin dans cette section. Le présent travail s'est donc réalisé à travers la connaissance du caractère problématique du contexte de la globalisation, qui a été analysé dans la reconnaissance de la dimension normative, expressive et/ou identitaire de la société, puisqu'il s'agit là du fondement de la nature même de la réalité sociétale.

### *Mondialisation ou globalisation*

En suivant le propos de Freitag, la globalisation, en tant que procès de formation d'une société élargie au niveau mondial, représente, par ses modalités de régulation systémiques et opérationnelles, une forme de dissolution de la société telle que nous l'avons conceptualisée plus haut. Par le fait même, ce mémoire exposera la distinction entre une mondialisation sociétale humainement réalisée et une globalisation systémique de la compétitivité et de l'efficacité au niveau mondial.

D'abord, de façon générale, la «mondialisation» fait référence à un monde commun possédant une unité propre. De façon concrète, c'est le monde social et naturel que nous habitons tous, le monde au sens le plus général du terme. Par contre, pour nous, le concept de «mondialisation» désigne, plus précisément :

(...) un procès qui viserait à un réaménagement des structures normatives (culturelles et politiques) qui régissent réflexivement la vie collective au

---

<sup>6</sup> Ibid, p.138

niveau mondial, en réponse à l'élargissement des champs de l'expérience collective et des solidarités qui résultent d'une commune confrontation aux problèmes nouveaux découlant précisément de la globalisation économique, technologique et médiatique.<sup>7</sup>

En fait, il s'agit de la thèse d'une organisation sociétale permettant la réalisation de finalités humaines réfléchies, telle que l'accroissement du bien-être collectif, de l'autonomie, de la justice, de la démocratie et de la liberté, s'effectuant dans la reconnaissance symbolique d'une même dignité humaine et d'une condition commune dans le monde, et cela, sans oublier l'obligation de respecter ces finalités à travers l'éducation mondiale! Par contre, le concept de «globalisation» désigne pour nous, le procès et le résultat effectif d'une activité de généralisation et de standardisation au niveau global. Par exemple, il y a généralisation de la régulation sociale par le marché ou encore généralisation extensive de certaines logiques, procédures, techniques et règles, caractérisées par leur aspect indéniablement opérationnel. Dans l'optique où la «globalisation» se comprend en tant que processus autonomisé, autoréférentiel et virtuellement automatique des domaines économiques, technologiques, communicationnels et informationnels, cette exigence d'intégration harmonieuse du multiple et du divers, du particulier et de l'universel, d'ouverture sur la diversité caractérisant les différentes sociétés se perd. Dans ce procès globalisé, c'est plutôt l'idée d'une *homogénéisation* qui est mise en avant-plan. Donc, la globalisation, interprétée de façon critique, désigne précisément «un procès historique qui tend à assujettir la totalité des espaces sociaux (et largement aussi naturels) à certaines logiques formelles et abstraites qui sont celles de l'économie de marché, des développements technologiques, des moyens de communication et d'information.»<sup>8</sup>

De plus, la problématique de ces logiques «systémiques» et «cybernétiques» se trouve dans leur extension généralisée et indéfinie (ou définalisée), ainsi que dans

---

<sup>7</sup> Ibid, p.161

<sup>8</sup> Ibid, p. 161

leur développement illimité qui se produit sans considération relativement à la complexité et à la richesse concrète du monde social et naturel. À l’opposé, lorsque nous parlons de mondialisation, il s’agit de considérer les sociétés dans leurs diversités et leurs différences existentielles : différentiation praxique, culturelle-identitaire, politique, écologique et surtout d’idéologie civilisationnelle. Une remarque est de mise : la «soumission tendancielle» à l’extension illimitée de la «logique instrumentale» caractéristique du procès de globalisation contemporaine, désormais pratiquement irréfutable par son autoréférentialité et son autojustification, est le problème contemporain de la possibilité/impossibilité de cet idéal normatif universaliste provenant des «Lumières» : idéologie civilisationnelle visant l’autonomie et l’émancipation des sociétés et des individus. Ainsi, l’implication de la rationalité instrumentale, dans tous les champs de la réalité sociale, dénature ce qui était la «complémentarité» de la vie individuelle et de la vie collective en société, c’est-à-dire leurs valeurs et leurs finalités en substance, cette solidarité-réciprocité collective au fondement même des concepts de société, d’État social, d’humanité, de civilisation, de monde, d’autonomie, d’éducation, etc.

Désormais, l’orientation normative d’une société, c’est-à-dire le chemin permettant la (re)construction d’institutions démocratiques, réalisant de façon effective une solidarité humaine élargie mondialement et son approfondissement dans sa diversité normative-expressive, peut être puisée à partir des différentes formes de socialité et de tous les modes de régulation et de structuration objective de la société qui, justement, ne sont pas (encore) engloutis dans la dissolution systémique et processuelle qu’opère la technocratisation (instrumentalisation) du social. Est-ce que le système d’éducation québécois et ses institutions ne seront dorénavant que le reflet de l’homogénéisation de leur classement systémique, de l’analyse de leur efficacité opérationnelle, de l’évaluation par compétence en vue de l’adaptation au marché, laissant peu de place à une réelle approche culturelle et émancipatrice, préservant

l'aspect sociétal et générique de l'éducation? C'est ce que ce mémoire tentera de démontrer à travers la lecture critique du renouveau pédagogique québécois.

L'auteur d'une recherche de type théorique doit donc viser l'efficacité sur le plan rhétorique, la solidité sur le plan logique et, enfin, la transparence sur le plan dialectique en exposant, entre autres, ses présupposés d'ordre épistémologique et théorique et en ouvrant un espace critique, par la mise en œuvre d'un dispositif argumentatif faisant alterner confirmation et réfutation. Il devra, par exemple, se situer explicitement dans le cadre d'écoles de pensée ou de traditions théoriques qui donnent lieu à différents types de lectures (ou d'interprétations) de thèses ou de phénomènes existants. Ainsi, la lecture qu'on pourra faire des discours pourra-t-elle être de type herméneutique, sociocritique, structuraliste, psychanalytique...<sup>9</sup>

### Problématique

Ces dernières années, l'implication de certaines organisations internationales dans le domaine de l'éducation a établi une certaine rupture entre le politique sociétal et le système d'éducation dans la société québécoise. De plus, ce qui a été accompli par les facultés des sciences de l'éducation, ce qu'elles avaient pour mandat et ce qu'elles sont devenues, semble problématique pour les facultés disciplinaires dans la formation des Maîtres. Il est aussi possible que la volonté d'obtenir un statut scientifique aux sciences de l'éducation soit à remettre en question. Également, le renouveau pédagogique québécois a-t-il mis à l'écart la réflexion critique et le questionnement philosophique nécessaire lorsque l'on agit sur le monde de l'éducation? Aussi, il semble que les concepts et les théories adoptés à travers le renouveau pédagogique, qui orientent toujours le système scolaire québécois, présentent un manque de clarté, de cohérence, mais surtout une faiblesse épistémologique. Dernièrement, est-ce que les concepteurs, programmeurs et promoteurs de la réforme sont en accord ou en opposition face à plusieurs constats

---

<sup>9</sup> Christiane Gohier, *La recherche théorique en sciences humaines : réflexions sur la validité d'énoncés théoriques en éducation*, Revue des sciences de l'éducation, vol. 24, no 2, 1998, p. 267-284. (En ligne : <http://id.erudit.org/iderudit/502011ar>)

désormais établis à travers la recherche crédible en enseignement? Ainsi, cette recherche trouve son caractère heuristique à travers le désir de mieux comprendre comment s'est implanté le renouveau pédagogique québécois et ce qu'il implique idéologiquement et normativement pour notre société et ses sujets.

Quels sont les fondements conceptuels et théoriques de cette réforme? Quels types de savoir sont valorisés? Lesquels ont été laissés de côté? Quelles étaient les intentions de ce renouveau? Où en sont les ratés? Qu'est-ce que nous dit la recherche crédible en philosophie de l'éducation, en sociologie de l'éducation, en éducation, en enseignement et en apprentissage? Ses recherches sont-elles complémentaires à l'orientation actuelle de notre système scolaire? Quel en est l'impact sur notre société? Cette réforme résulte-t-elle en une plus grande autonomie des sujets et de la société? Pour répondre à toutes ces questions, il faudra mettre en lien des processus sociaux comme le procès de globalisation de l'éducation, la compétitivité des systèmes scolaires, la focalisation internationale de l'approche par compétence, le monopole de la production enseignante par les facultés de l'éducation, le questionnement sur le rehaussement culturel des programmes, la recherche sur l'éducation et surtout la manière dont a été implanté le renouveau pédagogique québécois. De façon générale, il sera question de l'implication de ces processus sociaux sur l'orientation de notre système scolaire, mais surtout sur l'orientation normative de la société. De façon plus spécifique, cette recherche tentera de répondre à la question suivante : est-ce que le renouveau pédagogique québécois se caractérise par une rupture de complémentarité entre les logiques systémiques d'opérationnalisation, de concurrence, d'efficacité du «marché» de la connaissance et l'orientation normative, se réalisant par la quête de l'autonomie et de l'émancipation de la société québécoise contemporaine?



## Glossaire

-Théorie critique : Tout comme Max Horkheimer, je pense que si l'acteur sociétal peut être un sujet théorique d'une connaissance objective de la société, c'est parce qu'il est lui-même un sujet possible d'un regard théorique, à un moment donné de son processus objectif. Ici, l'ordre rationnel de la connaissance est fondé sur la manière dont l'ordre social, c'est-à-dire le processus objectif de division sociale du travail, détermine nos représentations. Un questionnement persiste : quelle méthodologie ou quel mouvement de la réflexion permet au sujet théorique de saisir le cadre social qui le pose en sujet de la connaissance objective? À cette question, Max Horkheimer en arrive au constat de la dialectique entre sujet et objet de la connaissance, donc une dialectique critique entre la constitution du regard théorique et le contexte pratique dans lequel il s'insère. Pour Horkheimer, la solution de cette problématique se trouve dans l'attitude critique du sujet connaissant. Pour nous, l'attitude critique est donc cette complémentarité entre le projet théorique d'une connaissance objective et l'autoréflexion critique des conditions sociales, du contexte pratique, où cette connaissance s'implante.

-Globalisation : Le concept de «globalisation» désigne, pour Michel Freitag, le procès et le résultat effectif d'une activité de généralisation, de standardisation au niveau global. Il se comprend en tant que processus autonomisé, autoréférentiel et virtuellement automatique des domaines économiques, technologiques, communicationnels et informationnels. Interprétée de façon critique, la globalisation désigne précisément «un procès historique qui tend à assujettir la totalité des espaces sociaux (et largement aussi naturels) à certaines logiques formelles et abstraites qui sont celles de l'économie de marché, des développements technologiques, des moyens de communication et d'information.»<sup>10</sup>

†

---

<sup>10</sup> Michel Freitag, *Penser l'aporie postmoderne*, Revue Société, Hiver 2005, 24/25, p.161

-Système : «Un système est un ensemble d'éléments en interaction dynamique, organisée en fonction d'un but.»<sup>11</sup>

-Approche systémique : Elle est une «méthodologie, permettant de rassembler et d'organiser les connaissances en vue d'une plus grande efficacité de l'action.»<sup>12</sup>

-Société : Tout comme Michel Freitag, la *société* est comprise comme un «ordre d'ensemble qui régit toutes les manifestations et tous les accomplissements sociaux particuliers selon un rapport d'appartenance ou de coappartenance spécifique : la société représente le champ *objectif* dans lequel se déploient toutes les interactions sociales et où s'opère l'intégration réelle de toutes les manifestations sociales diversifiées selon leur forme, leur nature ou leur sens.»<sup>13</sup> Par contre, il ne faut pas oublier que cette «structuration objective» possède, en même temps, une dimension *subjective*, car elle désigne aussi cette «unité de l'appartenance identitaire des sujets sociaux, le champ *effectif* de leur solidarité collective.»<sup>14</sup> C'est par cette référence, subjective et objective, au mode et au lieu de totalisation sociétale, que nous devons envisager la *réalité de l'activité humaine sociétale*. C'est la disparition, l'oubli ou même la dissolution de cette référence réaliste à la société qui pose pour nous une des problématiques majeures de la sociologie critique dans un contexte de globalisation. De plus, cette conceptualisation originelle de la société implique la reconnaissance de la totalité des sociétés dans leur pluralité, leur compréhension en tant qu'identités particulières, se constituant ou s'instituant par un modèle de réflexivité et d'autoréférentialité identitaire spécifique. Elle est historique et contingente : c'est ce qui en fait leur beauté propre même si ce n'est pas toujours beau!

-Globalisation de l'éducation : Elle est un processus dans lequel les principaux États occidentaux ont accompagné la globalisation de l'économie en érigeant la concurrence en principe général des relations internationales. L'intensification et la

---

<sup>11</sup> Joel De Rosnay, *Le Macroscopie*, Éditions du Seuil, 1975, p.101

<sup>12</sup> Ibid, p.91

<sup>13</sup> Michel Freitag, *Penser l'aporie postmoderne*, Revue Société, Hiver 2005, 24/25, p.137

<sup>14</sup> Ibid

généralisation de la concurrence ont été absorbées autant par les institutions politiques nationales des pays dominants que les grandes organisations internationales, financières, commerciales et autres. Ses mots d'ordre sont : marché, compétitivité, compétence, employabilité, efficacité. C'est donc un processus par lequel la connaissance est intégrée à la logique générale de l'accumulation du capital. Ainsi, l'introduction et la diffusion de la notion stratégique de «compétences» dans les systèmes éducatifs occidentaux ont eu pour effet l'idée de leur possible homogénéisation et de leur classement au niveau mondial.

-Constructivisme radical : Le constructivisme radical est un courant épistémologique affirmant que le savoir n'est pas passivement reçu par les sens ou la communication. Il serait activement construit par le sujet connaissant et la fonction de la cognition serait adaptative au sens biologique du terme. La cognition viserait la convenance et la viabilité, car elle permettrait l'organisation par le sujet du monde expérientiel et non la découverte d'une réalité ontologique objective.<sup>15</sup> Cette définition implique certaines positions ontologiques et épistémologiques: Le savoir ne concernerait pas un monde indépendant de l'observateur et les théories de la connaissance, selon lesquelles le savoir correspondrait au réel, seraient erronées. Le savoir serait créé par des individus dans un contexte historique et culturel. Il ferait donc référence à l'expérience individuelle plutôt qu'au monde. De plus, il consisterait en des structures conceptuelles qui se comprendraient comme savoir lorsque des individus les considèrent comme viables dans leur expérience. Le constructivisme est une forme de pragmatisme. Il n'y aurait pas de structure conceptuelle qui serait privilégiée par rapport à une autre. Ainsi, cette doctrine revêt la forme d'un relativisme. Finalement, pour le constructivisme radical, le savoir ne serait qu'une mise en ordre convenable

---

<sup>15</sup> Ernst Von Glaserfeld, *Radical Constructivism : A way of Knowing and Learning*, Londres, The Falmer Press, 1995, p.51

d'une réalité expérientielle et il n'y aurait pas de réalité extra-expérientielle accessible à la raison humaine.<sup>16</sup>

-Curriculum : Pour le ministère de l'Éducation, le concept de curriculum: «désigne donc les choix adoptés concernant la place faite, selon une proportion donnée, aux différentes matières et disciplines enseignées, ce qui, au Québec, est cristallisé dans des articles du règlement concernant le régime pédagogique et qu'on a appelé traditionnellement la grille-matière». Mais ce terme désigne aussi les contenus globaux de formation qui servent à déterminer les programmes. Par extension, il englobe trois des éléments qui ont un effet structurant sur le curriculum effectif, c'est-à-dire celui qui est appliqué dans la classe : le système d'établissement des programmes d'études, celui de l'évaluation des apprentissages, celui de la sanction des études.» (MEQ, 1997, p.13)

-Approche culturelle en éducation : Selon le rapport Inchauspé (1997a), l'approche culturelle comprend l'activité éducative, avant d'être une activité qualifiante et une préparation au marché de l'emploi, comme une activité culturelle. Elle doit être l'appropriation d'un patrimoine de connaissances, de valeurs et de symboles permettant à chacun de mieux comprendre le monde et d'y vivre de façon active, créatrice et autonome. Selon les auteurs de ce rapport : «Il faut affirmer plus nettement la perspective culturelle ayant présidé au choix des matières qui doivent constituer le curriculum d'études.» (p.25) «Il faut rééquilibrer certains contenus de programmes afin de permettre une connaissance plus complète des productions culturelles.» «Il faut s'assurer de la présence de l'approche culturelle dans chacune des matières enseignées.» «Tous les programmes actuels devront être revus pour y intégrer de tels éléments, car on ne peut enseigner des matières considérées comme culturelles sans pour autant y mettre l'accent sur la perspective culturelle.» (p.26) De plus, ils ajoutent qu'«une attention particulière doit être accordée au développement

---

<sup>16</sup> Michael R. Matthews, *Science teaching. The role of history and philosophy of science*, Philosophy of education library, Londres, Routledge, 1994, p.149-150

de l'intérêt pour la culture chez l'élève.» (p.28) D'ailleurs, la même année, dans *L'école, tout un programme : Énoncé de politique éducative* (1997b), il est clairement dit : «Premièrement, une meilleure place sera réservée aux matières plus «naturellement» porteuses de culture, telles que les langues, les arts et l'histoire.» «Deuxièmement, on favorisera une approche culturelle pour enseigner ces matières.» «Ainsi en est-il des productions culturelles rattachées à toutes les disciplines.» «Troisièmement, pour que cette perspective ne soit pas laissée à la seule initiative personnelle des enseignants et des enseignantes, la révision des programmes d'études prévoira explicitement l'intégration de la dimension culturelle dans les disciplines.» (p.13)

-Approche par compétence : Promue par des organisations internationales comme l'OCDE et l'UNESCO, cette approche est un processus mondialisé d'évaluation des systèmes scolaires et de leurs élèves par la mesure des compétences. Au Québec, cette approche est devenue la plus populaire et la plus valorisée dans les hautes sphères de l'éducation, au détriment de l'approche culturelle de l'éducation, et s'est retrouvée explicitement arrimé au socioconstructivisme radical et au renouveau pédagogique québécois.

-Stratégies centrées sur l'enseignant: Ces stratégies sont normalement associées aux méthodes traditionnelles, directives, transmissives, instructives, structurées et explicites. Elles considèrent qu'afin d'être maîtrisés, les savoirs scolaires doivent avoir été l'objet d'un enseignement direct. Le rôle de l'enseignant dépasse celui d'un facilitateur ou d'un accompagnateur, il comprend que les apprentissages scolaires exigent essentiellement de la part des élèves le déploiement d'efforts soutenus et continus. Ainsi, l'enseignant va planifier et diriger les apprentissages prévus en fonction du groupe d'élèves auquel il s'adresse, d'un programme disciplinaire précis et d'un temps déterminé. Dans cette optique, l'enseignant est donc responsable de la mise en place des stratégies et méthodes d'enseignement qui favoriseraient la réussite du plus grand nombre d'élèves. Les objectifs les plus importants pour ces stratégies

sont l'acquisition de connaissances et surtout la maîtrise des apprentissages scolaires.<sup>17</sup>

-Stratégies centrées sur l'élève : Ces stratégies correspondent plutôt aux méthodes dites nouvelles, modernes, ouvertes et progressives. Dans ce type de stratégies, les enseignants sont invités à faire des liens entre les contenus des différents programmes scolaires et la vie de tous les jours, et cela, par l'entremise de tâches d'apprentissages contextualisées et signifiantes pour l'élève, c'est-à-dire en référence à l'expérience de vie des élèves, à des situations de résolution de problèmes de la vie quotidienne, aux différents sujets qui le touchent, aux questions qu'il se pose, etc. Dans cette optique, les situations d'apprentissage seront signifiantes pour l'élève lorsqu'elles l'interpelleront dans ce qu'il vit et qu'elles respecteront ses goûts, ses préférences, ses choix, ses intérêts. Ainsi, dans ce type de stratégie, l'enseignant doit tenir compte du type d'intelligence, du rythme et du style d'apprentissage de l'élève. De plus, l'enseignant tend à ne devenir qu'une sorte de guide, un accompagnateur pour les élèves dans la construction de leurs propres savoirs.<sup>18</sup>

### Plan de l'ouvrage

L'école et la société, aujourd'hui, semblent n'avoir jamais autant eu besoin de maîtres d'humanité. Est-ce la fin de l'humanisme dans l'éducation au profit de l'efficacité systémique? En 2005, s'implantait le renouveau pédagogique québécois. Par contre, plusieurs observateurs et sujets éducatifs furent étonnés du caractère contesté de la réforme scolaire qui prenait forme, mais surtout d'un certain manque de cohérence et de clarification dans le discours officiel entourant celle-ci. C'est pourquoi ce mémoire se comprend comme une lecture critique de l'implantation du

---

<sup>17</sup> Jeanne S. Chall, *The Academic Achievement Challenge. What really works in the classroom*, New York, The Guilford Press, 2000

<sup>18</sup> Ibid

renouveau pédagogique afin d'en clarifier les fondements et les finalités qui justifient cette transformation majeure du système d'éducation nationale québécois.

Ce mémoire se divise en trois parties distinctes, mais complémentaires. En ce sens, les trois parties s'éclairent et se complètent afin de produire un portrait le plus réaliste possible de l'implantation de la réforme scolaire et de son impact sur la société québécoise. Par le fait même, il se comprend comme une lecture critique de la réforme scolaire québécoise par rapport à la quête de l'autonomie du sujet par l'éducation. La quête de l'autonomie, en tant que tradition de la théorie critique, se dissocie d'une subjectivité purement individuelle et se situe plutôt comme un positionnement normatif face à la société : un point de vue critique. De plus, un questionnement de fond traversera la totalité du mémoire : La réforme scolaire québécoise prône-t-elle l'autonomie critique du sujet éducatif ou plutôt la performance systémique?

La première partie de ce mémoire sera une analyse de l'influence de grandes organisations internationales sur le processus de réformes éducatives qui s'opère dans la majorité des systèmes éducatifs occidentaux. En effet, l'OCDE est devenue, par l'entremise de ses enquêtes sur les systèmes scolaires nationaux, un acteur d'importance dans le monde de l'éducation. Il sera présenté comment PISA (Programme international de suivi des acquis) incarne une certaine conception de l'éducation, qui est traduite à travers des prescriptions normatives se retrouvant dans son rapport d'enquête *Regard sur l'éducation*. Ainsi, les «innovations» de cette enquête internationale seront abordées. En plus, il sera démontré comment s'est construit PISA et exposé quels en sont ses principes généraux, c'est-à-dire l'efficacité, l'équité, les compétences et la littératie. Cette partie se terminera par l'exposition de la «raison pédagogique» préconisée par PISA, c'est-à-dire une optique d'adaptation instrumentale de l'éducation à une réalité systémique globalisée. Est-ce que les prescriptions normatives d'organisations internationales au sujet de

l'éducation nationale encouragent une plus grande autonomie/émancipation de la société québécoise?

La seconde partie pourra ensuite dégager, dans le discours officiel et/ou ministériel, l'approche conceptuelle et théorique préconisée par les réformateurs et comment elles s'arriment avec la logique instrumentale de la compétitivité et de l'efficacité des systèmes scolaires. Ainsi, il sera question des principales prescriptions qui ressortent des textes officiels et ministériels. Est-ce que ce qui est préconisé dans le discours officiel engendre une plus grande autonomie des acteurs éducatifs visant leur émancipation?

La troisième partie de ce mémoire sera une enquête sur la recherche empirique en enseignement efficace et ses constats. Ce sera une analyse de la complémentarité de cette recherche sur l'orientation de la réforme du système d'éducation québécois. En ce sens, plusieurs synthèses de la littérature en recherche sur l'enseignement seront analysées. Cela permettra de faire ressortir plusieurs constats de cette recherche et déterminera si la réforme scolaire québécoise s'est appuyée sur ce qui est généralement admis comme efficace en enseignement dans les pays membres de l'OCDE. Parlons-nous d'efficacité systémique ou efficacité visant l'autonomie du sujet?

Ce mémoire se conclura par le bilan critique de plusieurs constats sur l'implantation du renouveau pédagogique québécois. Donc, il s'agira de démontrer que ce phénomène social se caractérise par une rupture de la complémentarité entre la réforme de l'éducation (le renouveau pédagogique québécois) et une orientation civilisationnelle critique et réfléchie visant l'autonomie du sujet et de la société, cela, au profit de la domination de la logique instrumentale, comprenant la société comme un système. Ainsi, l'importance pourrait être démontrée que le système scolaire québécois se dote de professeurs-maîtres passionnés de leur discipline et de la culture, afin de rétablir la complémentarité nécessaire dans la relation société-culture-



éducation, permettant l'émancipation de l'éducation québécoise et l'autonomie des individus.

Admettons, au total, que «viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement des droits de l'homme et des libertés fondamentales», c'est former des individus capables d'autonomie intellectuelle et morale et respectant cette autonomie chez autrui en vertu précisément de la règle de réciprocité qui la rend légitime pour eux-mêmes.<sup>19</sup>

### Méthodologie : Une recherche critico-théorique

Cette recherche sur le renouveau pédagogique peut être qualifiée comme étant critico-théorique, car celle-ci repose sur des concepts et des énoncés à caractère théorique sur l'éducation. Devant une profonde insatisfaction envers l'orientation prise par le système de l'éducation à travers le renouveau pédagogique québécois, plusieurs sujets éducatifs ont réagi. La problématique de ce mémoire a ainsi été déterminée dès le début de l'étude, car elle repose sur la prise de conscience d'une problématique éducative et sociétale et d'une certaine insatisfaction à l'égard des idées, des thèses et de l'argumentation qui s'inscrivent dans le renouveau pédagogique. Ce mémoire soutient donc l'idée de Martineau, Simard et Gauthier (2001), où «la prise de conscience d'un problème suppose nécessairement une insatisfaction à l'égard d'un ensemble d'idées, de thèses, de connaissances ou d'argumentations. Il y a problème parce que les théories et explications n'apparaissent pas totalement satisfaisantes pour le chercheur»<sup>20</sup>. C'est pour cette raison que l'approche critique élaborée par l'École de Francfort sera utilisée. Par contre, tout cela ne permet pas de savoir quelle méthode de travail doit être envisagée dans le cadre d'une recherche théorique sur le renouveau pédagogique québécois. D'ailleurs, pour ces mêmes auteurs, «l'aspect de

<sup>19</sup> Jean Piaget, *Où va l'éducation*, Bibliothèques Médiations, U.N.E.S.C.O, Paris, 1972, p.86

<sup>20</sup>Stéphane Martineau, Denis Simard et Clermont Gauthier, *Recherches théoriques et spéculatives : considération méthodologiques et épistémologiques*, 2001 (En ligne : [www.revue.recherche-qualitative.qc.ca/edition\\_reguliere/numero22/22Martineau3.pdf](http://www.revue.recherche-qualitative.qc.ca/edition_reguliere/numero22/22Martineau3.pdf)), p.8.

la méthode, concernant les écrits théoriques et spéculatifs, se révélait comme une dimension absente de la littérature spécialisée portant sur la méthodologie de recherche en éducation». <sup>21</sup> Cette recherche se basera donc sur quelques pistes de réflexion fournies par ces auteurs afin de choisir le cadre méthodologique le mieux approprié à la problématique scolaire actuelle.

Afin de bien comprendre la dynamique de cette recherche critique, une remarque est de mise : celle de la relation logique devant unir la problématique de recherche et la méthode de travail utilisée pour la résoudre. C'est dans une optique de cohérence et d'approfondissement des connaissances que cette complémentarité doit être envisagée. À elle seule, cette remarque peut expliquer la difficulté d'établir un cadre méthodologique strict et fermé pour ce type de recherche. Ce qui est important de retenir est que cette recherche ne se base pas seulement sur des données empiriques, comme c'est le cas avec les recherches expérimentales, mais se fonde plutôt sur des énoncés théoriques déjà investis d'une signification, d'une vision particulière, de la vision de son auteur. L'approche de cette problématique doit donc se déterminer dès le départ, mais de manière ouverte et non cristallisée a priori, et cela, même si elle se façonne tout au long de la recherche en fonction des lectures réalisées pour finalement prendre forme. Dans cette optique, la méthodologie de ce mémoire ne peut pas simplement se comprendre comme l'ensemble des procédés à mettre en œuvre afin de résoudre un problème. Cette recherche doit être considérée comme une démarche de recherche critique et progressive, dont les différents choix, a priori non prévus, se prennent sur l'ensemble du processus de recherche en fonction de l'avancement de la réflexion critique sur l'objet de cette étude. En se basant sur les écrits de Martineau, Simard et Gauthier (2001), il y aurait une relation dialectique critique entre la problématique et la méthodologie de ce projet de mémoire, c'est-à-dire que les deux étapes de la recherche s'éclairent et se complètent de façon continue.

---

<sup>21</sup> Ibid, p.5.

### Justification du corpus

Dans une recherche critico-théorique, l'élément le plus significatif est la revue de littérature : cet ensemble de textes est la base de données à penser et à réfléchir. Pour Van der Maren (1995), «la première tâche d'une recherche (...) consiste à sélectionner les énoncés théoriques à partir desquels le travail de réflexion se bâtira».<sup>22</sup> Propulsé par le désir de démontrer le manque de complémentarité entre la réforme scolaire québécoise et l'orientation normative réfléchie de notre société, un ensemble de textes en lien avec cette réforme et dont le contenu permettra d'accomplir cet objectif a été déterminé. Il sera donc abordé différents types de textes provenant respectivement du Ministère de l'Éducation, désormais appelé MELS, du Conseil supérieur de l'Éducation, du Comité-conseil sur la réforme des programmes, du Groupe de Travail sur la réforme, des différents programmes ex : PFEQ, des revues ministérielles ex : *Vie pédagogique* et *Virage*, mais aussi, des textes provenant d'universitaires et de groupes de recherche sur l'éducation québécoise et internationale.

Ainsi, la nature critique et théorique de cette recherche implique un corpus ouvert dont la principale limite sera la satisfaction de la découverte d'une quantité d'informations suffisantes afin d'apporter des éléments pertinents et valides à la problématique. Même si ce corpus se comprend comme étant ouvert, il est toutefois important, pour la préparation et l'organisation de ce travail, de structurer ce corpus en catégories de textes ayant une contribution particulière dans la compréhension et l'explication du discours englobant le renouveau pédagogique québécois. La division en catégories de textes permettra alors de couvrir un champ d'investigation plus large dans la complémentarité d'une perspective horizontale et d'une perspective verticale.

---

<sup>22</sup> Jean-Marie Van Der Maren, *Méthodes de recherche pour l'éducation*, 2<sup>e</sup> éditions, Presse de l'Université de Montréal et De Boeck Université, 1996, p. 134.

En premier lieu, il y a la dimension socio-historique de cette recherche, la volonté d'aborder le renouveau pédagogique, de ses fondements à sa création. Ensuite, les dimensions hiérarchiques, institutionnelles et culturelles auxquelles les différents auteurs appartiennent, qui se retrouvent directement impliquées dans cette réforme scolaire et dont il sera important de prendre en considération les différents points de vue en opposition. Cette complémentarité permettra de mieux appréhender l'évolution et les subtilités des transformations du système scolaire et du renouveau pédagogique qui est toujours en cours au Québec.

*Corpus : interpréter, argumenter et raconter*

Le choix de réaliser une analyse critico-théorique implique qu'elle soit exclusivement fondée sur des textes. Donc, les axes fondamentaux de ce travail suivront Martineau, Simard et Gauthier (2001) :

Travaillant sur des textes, le chercheur doit en effet les interpréter. Proposant une interprétation, il se situe donc sur le terrain du probable ce qui l'amène à argumenter. Cette argumentation vise à rendre compte du problème à résoudre; elle est construction d'une problématique. Cette problématique est un discours narratif. Par conséquent, le chercheur doit produire une œuvre intellectuelle, c'est-à-dire raconter.<sup>23</sup>

Ainsi, la méthodologie de cette recherche se comprend en trois axes fondamentaux : l'*interprétation*, l'*argumentation* et la *narration*. Ce sont ces axes qui permettent d'aborder la trame méthodologique de ce travail, c'est-à-dire la complémentarité de l'*analyse conceptuelle*, de la *rhétorique-critique* et de la *pratique littéraire*.

L'interprétation se fonde sur l'analyse des concepts utilisés à travers le renouveau pédagogique. Pour Van der Maren (1995), l'analyse conceptuelle a pour finalité de

---

<sup>23</sup> Stéphane Martineau, Denis Simard et Clermont Gauthier, *Recherches théoriques et spéculatives : considération méthodologiques et épistémologiques*, 2001 (En ligne : [www.revue.recherche-qualitative.qc.ca/edition\\_reguliere/numero22/22Martineau3.pdf](http://www.revue.recherche-qualitative.qc.ca/edition_reguliere/numero22/22Martineau3.pdf)), p.5.

«dégager le sens et les possibilités d'application d'un concept ou d'une notion en identifiant les constituants du champ sémantique de ce concept ou de cette notion et ses interactions avec d'autres champs.»<sup>24</sup> Elle permet de dépasser le sens strict d'un concept : elle comprend le concept en fonction du contexte dans lequel il est utilisé et donne la possibilité d'une analyse plus juste et plus nuancée. Martineau, Simard et Gauthier (2001) poursuivent : «d'une part que toute compréhension s'enracine dans la tradition et, d'autre part, que cette même compréhension est obligatoirement contextualisée, c'est-à-dire directement liée aux préoccupations présentes»<sup>25</sup>. Il faut noter que l'interprétation des textes aboutit en la rédaction d'un texte original et personnel, dont la finalité est l'édification d'une «réalité». En fait, cette recherche sur le renouveau pédagogique a pour but de dresser le portrait le plus convaincant possible de cette réalité éducative contemporaine. Afin d'y arriver, la technique de la rhétorique critique semble particulièrement adaptée, puisqu'elle est l'art de persuader par le discours, l'argumentation et la communication. Ce qu'il faut retenir, en poursuivant dans le sens de Martineau, Simard et Gauthier (2001), c'est que la recherche théorique «ne consiste pas en une démonstration menée à partir d'un réel observable et mesurable; elle vise plutôt à montrer, à mettre en scène, à peser le pour et le contre, à faire des choix et à les soutenir au moyen d'une argumentation.»<sup>26</sup>

Il faut aussi préciser que dans ce cadre argumentatif, les remarques critiques et les conclusions reviennent à un choix normatif directement lié à l'expérience du chercheur au sein du monde scolaire québécois. Il n'y a pas de prétention à l'objectivité absolue. Cette étude propose plutôt une lecture critique du discours et de l'idéologie instrumentale englobant le renouveau pédagogique québécois. De plus, cette lecture sera réalisée sous un angle précis : le manque de cohérence et de clarté du discours entre son fondement et sa réalisation, ainsi que le manque de

---

<sup>24</sup> Jean-Marie Van Der Maren, *Méthodes de recherche pour l'éducation*, 2<sup>e</sup> éditions, Presse de l'Université de Montréal et De Boeck Université, 1996, p. 139.

<sup>25</sup> Stéphane Martineau, Denis Simard et Clermont Gauthier, *Recherches théoriques et spéculatives : considération méthodologiques et épistémologiques*, 2001 (En ligne : [www.revue.recherche-qualitative.qc.ca/edition\\_reguliere/numero22/22Martineau3.pdf](http://www.revue.recherche-qualitative.qc.ca/edition_reguliere/numero22/22Martineau3.pdf)), p.16.

<sup>26</sup> Ibid, p.1.

complémentarité entre l'idéologie dominant cette réforme et l'orientation normative réfléchie de la société. En fait, les axes de l'*interprétation* et de l'*argumentation* de façon critique sont les fondements de cette recherche et l'axe de la *narration* se comprend comme la forme structurale. Ce dernier doit être considéré tout comme l'a été l'argumentation, c'est-à-dire le comprendre comme un facteur de cohérence discursive. Donc, ici, la pratique littéraire est l'effort de traduire, le plus clairement et le plus précisément possible, le message à transmettre.

### *Validité et scientificité du corpus*

Pour Van der Maren (2005), la qualité et la validité d'un corpus se déterminent selon plusieurs critères : l'accessibilité aux sources, l'exhaustivité, l'historicité, l'actualité et l'authenticité. Il est primordial de vérifier ces critères, car le texte, ce qui est écrit, forme la source principale sur laquelle un chercheur peut construire son énoncé théorique.

L'accessibilité aux sources : Toutes les analyses et tous les auteurs cités dans ce mémoire se retrouvent dans la bibliographie, il est donc aisé d'en vérifier l'accessibilité et la véracité.

L'exhaustivité : Ici, il est question de l'exhaustivité et de l'intégralité des textes qui sont cités par rapport à ceux qui auraient pu ou auraient dû l'être. D'ailleurs, une réflexion critique sur la totalité des textes touchant la réforme scolaire québécoise est pratiquement impossible. Dans ce sens, tout comme le souligne Van Der Maren, l'exhaustivité serait donc relative et surtout pas absolue. Ainsi, j'ai dû faire la sélection des extraits qui se rapportent le mieux à ma problématique de recherche. C'est en ce sens que la recherche théorique critique revêt son caractère spéculatif et anticipatif. Ainsi, c'est à partir de ces lectures que j'ai pu juger de la pertinence des

textes choisis pour l'analyse critique de l'idéologie préconisée par le renouveau pédagogique.

L'actualité et l'historicité : Il faut comprendre que mon étude a pour objectif d'exposer l'évolution du discours sur la réforme scolaire de ses fondements à sa réalisation, de vérifier sa cohérence et sa validité épistémique, mais aussi de faire ressortir l'évolution de l'idéologie qui s'y est arrimée. C'est pourquoi le corpus présenté ici couvre la réforme depuis les États généraux de 1995, parfois quelques références plus lointaines, jusqu'aux ouvrages récents consacrés sur cet objet d'étude. Ainsi, je pourrai couvrir l'aspect social historique de la réforme tout en tenant compte de ce qui en est aujourd'hui. En fait, ce sera l'aspect horizontal de mes axes de travail. De plus, il ne faut pas oublier l'importance de l'exactitude des références qui seront utilisées dans la poursuite de mon étude.

## CHAPITRE I

### 1.1. L'OCDE comme acteur d'influence dans le monde de l'éducation

L'internationalisation et la mondialisation des activités humaines et, au premier chef, des activités économiques, exposeront la société québécoise à la très rude concurrence des autres sociétés. Notre société, si elle veut conserver son niveau de vie et son réseau d'institutions, devra trouver les moyens de restructurer son économie et d'accroître sa production de richesse.<sup>27</sup>

C'est un fait, l'éducation a toujours été une grande préoccupation pour les sociétés modernes. Le contexte de la globalisation (mondialisation), de la démocratisation de l'éducation par la «réussite de tous» et de l'économie du savoir, semble remettre en cause la conception moderne de l'éducation et son arrimage possible au marché économique globalisé, reste une préoccupation majeure pour la société. De plus, la popularité des enquêtes internationales sur l'éducation ne cesse d'augmenter dans les différents états occidentaux et cela semble être la réponse, ou même la cause, d'une certaine «crise contemporaine de l'éducation». C'est pourquoi ce mémoire passe par une réflexion critique de l'impact du «Programme International de Suivi des Acquis» sur la conception de l'éducation au niveau international. Afin d'y arriver, il sera d'abord présenté un aperçu historique des préoccupations de l'OCDE envers l'Éducation et ce qui a mené à la création de PISA. Ensuite, une présentation des dites innovations, dont se réclame PISA, sera exposée afin de bien comprendre comment l'OCDE est devenue un acteur majeur dans la définition de ce que doit être l'éducation. Par la suite, une analyse de la construction des enquêtes PISA afin de mieux comprendre la force méthodologique de celles-ci sera faite. De plus, une présentation des principes généraux servant méthodologiquement à la comparaison internationale des différents systèmes éducatifs sera plus que nécessaire. Pour

---

<sup>27</sup> Ministère de l'Éducation du Québec, *Préparer les jeunes au 21<sup>e</sup> siècle*, Québec : Gouvernement du Québec, 1994, p.39



terminer cette réflexion, il y aura une critique de l'orientation normative valorisée par PISA envers les différents systèmes éducatifs nationaux afin de faire ressortir de réels enjeux sociaux nationaux, qui se retrouvent directement impliqués dans la réforme scolaire québécoise actuelle.

## 1.2. Bref aperçu historique de l'implication de l'OCDE dans l'éducation

Le droit à l'éducation, (...), n'est pas seulement le droit à fréquenter des écoles : il est aussi, pour autant que l'éducation vise au plein épanouissement de la personnalité, le droit à trouver dans ces écoles tout ce qui est nécessaire à la construction d'une raison agissante et d'une conscience morale vivante.<sup>28</sup>

Il est important de comprendre que la préoccupation des pays de l'OCDE, en ce qui a trait aux acquis des élèves et des effets de l'enseignement, est loin d'être une nouveauté. À partir des années 50, l'UNESCO (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture) et l'IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), qui a été créée en 1967, ont concentré leurs efforts à l'élaboration de plusieurs enquêtes comparatives. Ces comparaisons visaient en effet à rendre compte des productions et des effets de l'éducation dans une perspective internationale. Ainsi, ces enquêtes révèlent, non seulement des préoccupations scientifiques, simplement par la nature de leur projet, mais aussi l'émergence de l'éducation de masse par la démocratisation de l'enseignement et de l'évolution des politiques éducatives y étant reliées. D'ailleurs, le phénomène de la démocratisation de l'éducation, dans les dernières années, constitue indéniablement un progrès, même si le développement de l'enseignement de masse se fait différemment selon les pays. C'est que pour ces organisations, dès lors que l'espoir qu'une scolarisation augmente et que le nombre de diplômés aussi, il devient légitime de chercher à savoir, qualitativement, ce que les élèves apprennent à l'école et les «compétences» que cela produit. Dans le discours dominant occidental, l'éducation

---

<sup>28</sup> Jean Piaget, *Où va l'éducation*, Bibliothèques Médiations, U.N.E.S.C.O, Paris, 1972, p.87

est un investissement incontournable pour les différentes sociétés comme pour les individus. Ainsi, la mesure de la production sur le plan des savoirs et des compétences prend une place non négligeable aux yeux des dirigeants politiques des différentes nations membres de l'OCDE.

Ce sont donc les premières enquêtes internationales de l'IEA sur l'éducation qui ont été, en quelque sorte, le modèle des enquêtes «PISA» (Programme International de Suivi des Acquis), dans le sens où «PISA» a repris un bon nombre d'outils méthodologiques conçus et testés pour ce type d'enquête. De plus, les concepteurs des enquêtes PISA ont pu tirer des leçons sur les limites auxquelles les enquêtes précédentes se heurtaient dans leurs premières évaluations internationales. Plus précisément, les enquêtes produites par l'IEA, c'est-à-dire les enquêtes «TIMSS» (Trends in International Mathematics and Science) et «PIRLS» (Progress in International Reading Literacy), qui sont réalisées périodiquement depuis les années 1990, ont permis la construction d'instruments essentiels à la comparaison internationale des systèmes éducatifs, que ce soit par la conception et la traduction de tests, par la recherche d'un échantillonnage permettant la comparabilité des résultats ou même la construction de nouvelles méthodes d'analyse. Par contre, l'analyse des enquêtes de l'IEA, par les concepteurs de PISA, a permis d'exposer des problèmes méthodologiques non négligeables de ces enquêtes précédentes qui les distinguent des enquêtes PISA.

Pour Georges Felouzis, ces enquêtes ont fait «le choix de mesurer les savoirs scolaires en relation avec les programmes, ce qui, dans le cadre des comparaisons internationales, peut poser des problèmes spécifiques.»<sup>29</sup> Il est clair que les curriculums d'enseignement sont très différenciés selon les pays, l'établissement de points communs permettant la comparabilité entre les différents programmes de ces pays se trouve à poser problème. En ciblant les «curriculums» (programmes

---

<sup>29</sup> Georges Felouzis et Samuel Charmillot, *Les enquêtes PISA*, Que sais-je?, PUF, 2012, p.7

d'enseignement), cela conduit assurément à se pencher sur le plus petit dénominateur commun de ces programmes, tout en risquant de laisser de côté une grande partie des savoirs acquis par les élèves, comme les savoir-faire et les savoir-être. Par ailleurs, «l'échantillonnage d'élèves à interroger ne peut être défini que par son niveau de scolarisation.»<sup>30</sup> Par ce fait, un problème apparaît dans le sens où le fait de questionner les élèves selon leur niveau de scolarisation tend à exclure tous ceux qui ne seraient pas arrivés à ce niveau de scolarisation. Ce sont sur ces deux principes des enquêtes de l'IEA que les concepteurs de PISA se sont penchés. Pour PISA, il fallait innover afin de limiter ces problèmes de biais en ce qui a trait aux enquêtes internationales qui se faisaient autrefois.

### 1.3. Les «innovations» de PISA

Premièrement, en voulant éviter le problème de la référence directe à des programmes scolaires spécifiques, donc la référence aux seuls savoirs acquis par les élèves, PISA s'est dirigé vers une mesure des «compétences», c'est-à-dire une mesure des capacités à résoudre des problèmes et à trouver des solutions aux situations d'apprentissage ou pour des exercices dans des contextes qui se trouvent à être le plus proche possible de la vie quotidienne des individus. Plus précisément, les enquêtes PISA ont pour objectif d'«évaluer la capacité des jeunes à utiliser leurs connaissances et compétences pour relever les défis du monde réel. Cette approche reflète l'évolution des objectifs des programmes de cours : la priorité va désormais à ce que les élèves savent faire avec ce qu'ils ont appris à l'école plutôt qu'à la mesure dans laquelle ils ont assimilé des matières spécifiques.»<sup>31</sup> Pour l'instant, ce qu'il faut comprendre, c'est que les compétences sont toujours liées au contexte scolaire, mais

---

<sup>30</sup> Idem, p.7-8

<sup>31</sup> OCDE, 2011 *b*, p.18

elles sont désormais comprises comme «indispensables» à la vie contemporaine en société globalisée.<sup>32</sup>

Deuxièmement, tenant compte de l'«exclusion» possible de certains individus aux enquêtes, parce que ces individus n'auraient pas atteint un certain niveau de scolarisation, PISA a transformé la définition de la population de référence. Celle-ci se voit être la prise en compte de «l'âge des élèves», prendre le choix de l'âge de «15 ans révolus» est directement lié à l'âge de la fin de l'enseignement obligatoire qui est de 16 ans dans la majorité des états membres de l'OCDE.

Troisièmement, PISA a innové par rapport à sa méthode face à ses concurrents : il a établi une périodicité de trois ans par cycle. En fait, ces enquêtes sont réalisées tous les trois ans depuis l'année 2000. Par contre, pour chacun des cycles de trois ans, un grand domaine sur trois est étudié plus précisément. Ainsi, «la compréhension de l'écrit» a été enquêtée en 2000 et 2009, les «mathématiques» l'ont été en 2003 et 2012 et finalement, «la culture scientifique» l'a été en 2006 et 2015 et ainsi de suite. Ces enquêtes permettent donc, tous les neuf ans, d'évaluer et de mesurer l'évolution des compétences des jeunes de 15 ans révolus de tous les pays de l'OCDE et cela, pour un domaine majeur. De ce fait, PISA permet de rendre compte de l'état (de l'efficacité) des systèmes éducatifs, dans des contextes de réformes, comme actuellement au Québec, ou bien dans des contextes de permanence, pour ce qui est des politiques éducatives nationales qui ont été mises en œuvre dans le cadre d'une démocratisation globalisée de l'éducation.

### 1.3.1. Analyse de la construction de PISA

La mise en œuvre d'une telle enquête, à une échelle internationale, nécessite une «organisation poussée de la recherche». Comme Felouzis le mentionne : «Pour garantir la comparabilité des résultats sur une si vaste échelle, il faut imposer des

---

<sup>32</sup> Il sera présenté, plus loin dans ce mémoire, l'essentiel de la problématique normative reliée au concept de compétence, c'est-à-dire comment déterminer une compétence, qu'est-ce que l'on mesure par elle et pourquoi tous les états occidentaux ont pris celle-ci comme instrument de mesure de l'efficacité et de l'équité des systèmes éducatifs.

standards et des contrôles à chaque étape de la réalisation de l'enquête, de la conception et de la réalisation des tests aux conditions de passation et de codage des résultats.»<sup>33</sup> Cette nécessaire normalisation des procédures d'enquêtes, ces normes de qualité imposées dans tous les pays, impliquent une mobilisation des chercheurs, des experts et des scientifiques. Leurs rôles étant dans la construction des tests de compétences et des questionnaires, dans la conception des modalités d'évaluation et d'analyse des résultats et dans l'interprétation des données recueillies. Ainsi, l'analyse proposée ici est d'évaluer l'impact de PISA, sur le plan de la valorisation des compétences, sur le plan de la valorisation de la recherche empirique et sur le plan de l'orientation normative des politiques éducatives. Pour ce faire, les principes et les procédures sur lesquels l'enquête a été réalisée seront définis. Dans un premier temps, les principes généraux guidant PISA en ce qui a trait aux comparaisons internationales seront exposés. Ensuite, il y aura une présentation de la définition et de la mesure des dites «compétences». Enfin pour terminer, il sera abordé comment l'orientation normative (avouée et souhaitée), valorisée par les recommandations de PISA, pose le problème de la rupture du lien entre l'éducation nationale et le politique sociétal.

### 1.3.2. Principes généraux de PISA

Tout d'abord, la conception de la comparaison qui est utilisée par PISA doit se comprendre par son «universalisme», comme Felouzis le remarque, «l'idée n'est pas tant de relever les particularités de chaque système, mais de considérer qu'ils poursuivent les mêmes objectifs et donc qu'il est pertinent de les comparer selon les mêmes critères considérés comme universellement reconnus.»<sup>34</sup> Dans le cas qui nous préoccupe, PISA prend deux concepts clés qui servent la possible comparabilité des systèmes éducatifs : «l'efficacité» et «l'équité» qui se compléteront avec ceux de «compétence» et de «littératie».

---

<sup>33</sup> Georges Felouzis, *Les enquêtes PISA, Que sais-je?*, p.13

<sup>34</sup> *Ibid*, p.15

### *L'efficacité*

Pour PISA, la mesure de l'efficacité des systèmes éducatifs doit être exposée empiriquement par la capacité de ceux-ci à atteindre ses objectifs au plan scolaire en guidant ses élèves à un plus haut niveau d'acquis possible. Empiriquement, l'efficacité est mesurée par les scores moyens des élèves d'un État membre comparés à la moyenne des États membres de l'OCDE. Ainsi, la logique est de situer chaque échantillon national d'élèves de 15 ans sur une échelle unique et unidimensionnelle afin de permettre le positionnement de chaque pays selon un critère «considéré» comme commun. Comme Felouzis le souligne : «L'hypothèse sous-jacente est que l'objectif commun à chaque système d'enseignement obligatoire est de conduire le plus grand nombre d'élèves au plus haut niveau de compétences possible.»<sup>35</sup> Cette hypothèse peut s'observer dans les différentes politiques éducatives que l'on retrouve dans les pays membres et partenaires de l'OCDE. Leur trait caractéristique, est qu'elles s'orientent toutes dans le sens d'une démocratisation de l'enseignement, même si elles sont réalisées différemment, dans le but de fournir une éducation de base au plus grand nombre de personnes possibles.

### *L'équité*

Le deuxième concept servant de critère de comparaison internationale pour PISA est celui d'«équité». Les enquêtes posent ainsi le problème de savoir comment, dans une population donnée, sont répartis les acquis, les connaissances, les compétences, etc., c'est-à-dire la répartition des «biens éducatifs». Comme le souligne Felouzis : «Dès lors que le propre des sociétés démocratiques est de conditionner la position sociale de chacun à son mérite et non à sa position sociale de départ ou à sa richesse, il devient pertinent d'en faire un critère d'évaluation de ces sociétés et de leur école.»<sup>36</sup> Ainsi, dans ce cadre évaluatif, la mesure empirique du degré d'équité s'élabore par la

---

<sup>35</sup> Ibid, p.15

<sup>36</sup> Ibid, p.16

comparaison du niveau des inégalités de «compétences», la mesure peut être faite au plan individuel en considérant l'écart-type autour d'un score moyen, mais elle peut aussi être faite au plan de groupes d'individus socialement pertinents, se définissant en fonction du niveau socioéconomique de la famille, du sexe, de la migration ou d'une origine migratoire. De ce fait, un système éducatif sera évalué par la vérification et la mesure de l'influence des différents niveaux, socioéconomiques et autres, sur l'acquisition des compétences des élèves d'une population donnée.

### *Les compétences*

Comme présenté plus haut, la conception universaliste de la comparaison internationale des systèmes éducatifs implique une définition précise de critères identiques et unidimensionnels de comparaison. Ainsi, chaque pays a la possibilité d'être situé sur une échelle continue d'efficacité ou d'équité. C'est cette optique universaliste qui explique en grande partie l'orientation des choix des concepteurs de PISA, et cela, jusqu'à en venir à «la nécessité de considérer le «produit» de l'éducation de façon la plus externe possible par rapport aux traditions éducatives nationales subsumées par les programmes scolaires.»<sup>37</sup> C'est donc au centre de cette conception de la comparaison internationale que la notion de «compétence» prend tout son sens. Non seulement, elle prend une place primordiale dans les enquêtes, mais elle va permettre sa construction comme étant un «équivalent général» de ce que «produit» l'éducation. L'objectif ici est de définir un «acquis» qui sera mesurable, quantifiable et comparable afin qu'il soit considéré comme «étalon de mesure» pour l'évaluation de l'efficacité et de l'équité des systèmes éducatifs. D'après l'OCDE, cet équivalent quantifiable, que sont les compétences, s'explique comme «l'aptitude de mener à bien des tâches qui s'inscrivent dans des situations de la vie réelle et qui demandent une compréhension approfondie de concepts fondamentaux»<sup>38</sup>. Ainsi, la

---

<sup>37</sup> Ibid, p.18

<sup>38</sup> OCDE, 2011 b, p.23

«qualité» des systèmes éducatifs sera mesurée par les niveaux de compétences qu'ils sont capables de produire chez les jeunes à la fin de l'enseignement obligatoire.

### *La littératie*

Les compétences, qui sont mesurées par ces enquêtes, correspondent à ce que les élèves ont mobilisé à travers les tests, afin de raisonner, de comprendre, d'identifier des éléments de réponses et ainsi résoudre des problèmes liés à la compréhension d'un texte, à une question scientifique ou à une résolution d'un problème mathématique. Pour l'OCDE, la «littératie» s'explique comme «la capacité des élèves d'exploiter des savoirs et savoir-faire dans des matières clés, et d'analyser, de raisonner et de communiquer lorsqu'ils énoncent, résolvent et interprètent des problèmes qui s'inscrivent dans divers contextes»<sup>39</sup>. Ainsi, la littératie se comprend comme la capacité d'agir des élèves, c'est-à-dire leur compétence à mettre en œuvre des savoirs et savoir-faire, afin de répondre aux problèmes posés par la vie quotidienne dans une économie du savoir. Il faut ajouter que les enquêtes PISA, lorsqu'elles mesurent les compétences, même si les références contextuelles des tests se trouvent dans des situations de la vie courante, cela reste toujours l'évaluation des compétences en fonction de l'apprentissage fait à l'école et de ce que demande l'école.

Comme nous le souligne Felouzis : «L'idée sous-jacente est ici que le but de l'éducation contemporaine n'est pas d'aboutir à une connaissance encyclopédique qui serait une somme de savoirs accumulés, mais de faire acquérir aux élèves les outils intellectuels qui leur permettront de répondre aux sollicitations complexes de la vie moderne.<sup>40</sup> » L'important à souligner est que cette approche par compétence provient, entre autres, du champ de la formation professionnelle et technique, dans le sens où ce que l'on ciblait était une (ré)insertion professionnelle dans le marché du travail et

---

<sup>39</sup> Ibid, p.18

<sup>40</sup> George Felouzis, Les enquêtes PISA, Que sais-je?, p.20



ainsi, dans le marché économique globalisé. Le fait d'insérer la logique des compétences dans le cadre scolaire général peut être considéré comme une innovation pour certains, mais il n'en reste pas moins que les impacts et conséquences, qui le sous-tendent, restent préoccupants pour les systèmes éducatifs et de ce fait, pour la société aussi. C'est ce qui sera démontré plus loin dans ce mémoire.

#### 1.4. Complémentarité entre le politique sociétal et l'éducation nationale ?

Comme il a été précédemment exposé, la volonté de l'OCDE d'orienter normativement les systèmes éducatifs nationaux à un haut niveau de compétence apparaît ainsi ouvertement et publiquement à travers les enquêtes PISA. C'est ce poids politique supranational, qui s'impose normativement aux différents États, qui semble le plus problématique pour l'éducation et cela, pour la société elle-même. Pour exposer cette problématique, l'analyse de Jean Pichette *L'éducation dans le miroir (brisé) du politique. Critique de la (dé)raison pédagogique*, dans *Main basse sur l'éducation* sous la direction de Gilles Gagné, sera utilisée. Pour celui-ci, il existe «un rapport étroit entre la crise contemporaine de l'éducation et la dissolution concomitante de l'espace politique, dans lequel la société s'était peu à peu autorisée à tracer elle-même les contours d'un avenir qui n'était dès lors plus condamné à se lire comme une fatalité.»<sup>41</sup> C'est à travers cette transformation du lien entre l'éducation et le politique que l'on doit désormais appréhender la question des finalités de l'éducation à l'aube d'une «homogénéisation» de l'orientation des politiques éducatives nationales vers l'économie du savoir, les systèmes éducatifs vers leur efficacité, et tout cela, dans une compétition mondialisée de production d'une «population» d'individus «compétents», c'est-à-dire des bonnes «ressources humaines» au marché du travail, qui est lui-même pris dans le marché économique globalisé.

---

<sup>41</sup> Jean Pichette, *L'éducation dans le miroir (brisé) du politique. Critique de la (dé) raison pédagogique*, dans Gilles Gagné, *Main basse sur l'éducation*, Éditions Nota bene, 2002, p.97

Par contre, pour Jean Pichette : «Le caractère fondamentalement politique de l'éducation fait écho depuis son origine à la dimension pédagogique ayant toujours traversé l'idée du politique. C'est à l'aune de cette fondation réciproque qu'il nous faut collectivement jauger l'ampleur du défi auquel nous sommes maintenant confrontés.»<sup>42</sup> C'est pourquoi ce mémoire va tenter ici de montrer la problématique de la légitimité de l'orientation des politiques éducatives, par des recommandations de l'OCDE à travers PISA, lorsqu'elle repose en fait sur un «doute» généralisé de la capacité propre des systèmes éducatifs nationaux, à assurer la formation qui serait requise afin de répondre aux exigences du marché. En fait, cette section sera une critique de la raison pédagogique qui se trouve alors valorisée par ces organisations internationales comme l'OCDE.

### 1.5. La raison pédagogique, une adaptation au réel ?

Nous remarquons qu'au Québec, le discours politique dominant valorisant la nécessaire adaptation des systèmes éducatifs à l'économie du savoir n'est pas d'hier. Par exemple, en 1998, lors de la présentation du nouveau conseil des ministres, l'homme d'affaires François Legault fut nommé ministre de l'Éducation. À cette époque Lucien Bouchard expliquait son geste : « Il était impératif que nous trouvions quelqu'un de grand calibre et qui puisse incarner ce nouvel esprit qui préside maintenant en éducation et aux arrimages à réaliser entre l'industrie, la formation, la technologie, toute l'économie du savoir. S'il y a une clé de voûte dans ce remaniement, c'est l'économie du savoir. »<sup>43</sup> Ainsi, il s'avère que depuis la fin des années 90, les discours politiques sur la «nécessaire adaptation» à une société globalisée dans laquelle nous serions condamnés à avoir de moins en moins de contrôle et d'emprise ne cessent de se multiplier et de valoriser la formation «tout au long de la vie» pour une flexibilité dans le marché de la vie(?). Pour Jean Pichette,

---

<sup>42</sup> Ibid, p.97

<sup>43</sup> Voir *Le Devoir* du 16 décembre 1998, «Le gouvernement Bouchard mise sur 'l'économie du savoir'», p. A1.

dans une nouvelle économie du savoir en voie de globalisation, l'usage systématique du concept de «système» éducatif n'est pas sans implication : «Il traduit un sentiment de distance éprouvé par tout un chacun à l'égard de pratiques (l'éducation, l'économie et le politique) qui semblent du même coup tenir en elles-mêmes, de façon autonome, indépendamment des rapports que l'on noue avec et à travers elles.»<sup>44</sup> C'est donc à travers ce recours à l'idée de «système» que se trouve la problématique d'une tendance entraînant la dissolution de la spécificité et la signification de chacune des pratiques éducatives, politiques et économiques.

Comme Pichette le précise, «cela entraîne la fâcheuse économie d'une réflexion sur ce qui constitue fondamentalement l'éducation, ce qui rend impossible de bien saisir la genèse et la signification du sentiment de crise »<sup>45</sup>. La «crise contemporaine de l'éducation» ne doit donc pas être simplement observée empiriquement par la mesure des systèmes éducatifs, par des indicateurs d'efficacité ou d'équité et ensuite être orientée normativement par des recommandations de réforme, elle doit être vécue comme une réalité objective subjective. C'est seulement dans cette optique que la complémentarité entre l'éducation et le politique sera pleinement comprise. Pour ce faire, il faut d'abord définir ce qu'est l'éducation et l'aborder en dehors de tout instrumentalisme. Pour Pichette :

L'éducation se déploie dans l'espace de la reconnaissance de l'aliénation qui nous constitue comme sujet humain, dans une visée toujours idéale assumée de façon réfléchie. À ce titre, loin de pouvoir être ramenée à une somme de connaissances à transmettre (...), l'éducation est intimement liée à l'appréhension synthétique de la réalité sociale par elle-même, qui se définit à travers le prisme du politique.<sup>46</sup>

Donc, l'éducation doit se recentrer sur la question de la connaissance réflexive de soi, une connaissance qui suppose la médiation, le détour critique face à «Autrui», cette

---

<sup>44</sup> Jean Pichette, *L'éducation dans le miroir (brisé) du politique. Critique de la (dé) raison pédagogique*, dans Gilles Gagné, *Main basse sur l'éducation*, Éditions Nota bene, 2002, p. 98.

<sup>45</sup> Ibid, p. 99

<sup>46</sup> Ibid, p.103

condition essentielle d'une commune reconnaissance en tant que sujet en société et nous liant collectivement à Autrui. Pour Pichette :

On ne s'étonnera donc pas que la constitution historique de l'éducation s'inscrive dans le cadre de la reconnaissance de l'existence de la société comme réalité autonome. Loin d'être une pratique naturelle, l'éducation apparaît plutôt indissociable du double mouvement de reconnaissance de l'individu et de la société, et de la nécessité afférente de fonder la légitimité du rapport (politique) entre ces deux pôles.<sup>47</sup>

Désormais, l'absence d'une réelle réflexion critique, politique et culturelle sur la question de ce que doit être l'activité pédagogique et de son arrimage à des politiques éducatives internationalement recommandées peut être un des grands dangers de la société québécoise contemporaine. Selon Pichette, il faut comprendre que «la réflexion occidentale sur l'éducation est traversée depuis son origine par un souci politique ou protopolitique, et la détermination, sur cette base, des grandes orientations normatives de la société.»<sup>48</sup>

Ainsi, il est d'une importance capitale, afin de comprendre la portée sociohistorique de l'objectivation de l'éducation, que l'activité éducative doit être reconnue en tant que pratique spécifique socialement et historiquement située. Cet aspect de l'éducation, dont l'histoire de la réflexion sur l'acte pédagogique, croisant la réflexion politique du devenir de la société, nous est présenté chez plusieurs auteurs de la tradition occidentale tels que Platon, Rousseau, Montaigne, Locke, Hegel, Durkheim, etc. C'est pourquoi la rupture du lien complémentaire entre l'éducation et le projet civilisationnel (autonomie/émancipation) du politique peut être comprise comme l'indice le plus dramatique de la crise de l'éducation et de la société contemporaine. La compréhension de l'éducation dans sa complémentarité avec le politique, nécessite le refus de la conception globalisante et systémique de la société où elle serait

---

<sup>47</sup> Ibid, p.104

<sup>48</sup> Ibid

comprise comme un procès de gestion technocratique (instrumentale) efficace, auto-finalisée et autoréférentielle, du social.

Pour Jean Pichette, tout en reprenant les thèses de Michel Freitag, «la société constitue plutôt une réalité sui generis médiatisant les rapports entre ses membres : elle forme ainsi un ensemble structuré de rapports entre les individus, ensemble qui se reproduit d'abord par l'adhésion répétée de ceux-ci à la signification que cette structure projette sur le monde.»<sup>49</sup> C'est cette dimension politique idéale qui va prendre une valeur normative pour les individus dans la société. Par contre, cela ne mène nullement à une séparation entre la représentation idéale d'elle-même et son développement réellement effectif à travers le politique.

Si le mouvement normatif et politique de la société vers «ce qu'elle doit être» est précisément «ce qu'elle est» intrinsèquement, ainsi, le développement de l'éducation devrait rester inséparable de la transmission réfléchie d'une idéalité civilisationnelle orientant normativement la société vers plus d'autonomie et d'émancipation. L'éducation devrait donc rester liée au mouvement de la société vers son idéal, à son autonomisation qui rend celle-ci responsable de son devenir et qui l'empêche de tomber dans l'«aporie», c'est-à-dire un chemin de la fatalité qui ne mènera nulle part. L'éducation a toujours, jusqu'à dernièrement, été animée par l'idée de souveraineté et d'indépendance, non dans le cadre d'un «volontarisme individuel» où l'individu construit son apprentissage volontairement et individuellement, mais comme la reconnaissance de la société comme totalité sociétale dont ses membres doivent assurer la reproduction et le maintien de cet espace d'autonomie respectueux des différentes formes sociales (ordres professionnels, syndicats, etc.) qui ont été dressées historiquement et légitimement.

Le projet de PISA et celui de plusieurs acteurs supranationaux de fonder le rapport pédagogique sur une base scientifique, dans le sens de sa mesure strictement

---

<sup>49</sup> Ibid, p.105-106

empirique, est en pleine contradiction avec ce projet civilisationnel qui est au fondement d'une société visant une plus grande autonomie. Ainsi, au nom de l'objectivité empiriquement prouvée des sciences de l'éducation et de leurs collaborateurs, la dimension normative historiquement implicite de l'éducation sera désormais remplacée par des objectifs qui sont définis en fonction des effets prévisibles des actes pédagogiques, ces actes «opérationnels-fonctionnels» prévisibles dans leur efficacité. Cette dernière est donc devenue la norme internationale de la concurrence entre les différents systèmes éducatifs.

Comme le précise Pichette : «La boucle est ainsi bouclée : la preuve de la scientificité de la pratique éducative, c'est qu'on peut en mesurer les effets (...), et viendra certainement un jour (...) où les seuls apprentissages envisageables seront ceux qu'on peut mesurer, «objectivement» il va sans dire.»<sup>50</sup> Le problème qui se pose désormais est que nous sommes rendus à penser le sujet social comme une réalité purement empirique qui ne comporte plus en elle-même cette obligation normative à l'égard d'«Autrui». Ce que l'on peut comprendre comme une réduction de la «Raison» à son aspect purement instrumental implique donc d'immenses transformations dans le projet éducatif. Par exemple, la domination d'une visée d'efficacité systémique au profit de tout autre projet éducatif lié à l'autonomie et l'émancipation de la société québécoise contemporaine. D'ailleurs, le fait d'élever ce projet à un statut scientifique et empirique semble ne faire qu'aggraver la situation.

Le réel, qui se trouvait autrefois façonné par l'idéal de la «Raison», tend à ne devenir que la norme envers laquelle la raison instrumentale doit se soumettre. Ainsi, l'aspect politique est dilué dans la gestion technocratique (instrumentale) d'une réalité empirique où l'objectif est que chaque portion doit être localement adaptée à son espace propre. En parlant de l'éducation contemporaine, Pichette poursuit : «Plutôt que de favoriser la formation de citoyens capables de nourrir le débat politique, elle

---

<sup>50</sup> Gilles Gagné (dir), *Main basse sur l'éducation*, Éditions Nota Bene, 2002, p.119

devient graduellement une technique visant le développement d'une capacité d'adaptation tous azimuts, par anticipation, à une réalité aux contours de plus en plus incertains parce que délestée de toute orientation normative.»<sup>51</sup> Il faut préciser ici que tout n'est pas encore accompli dans sa globalité, mais le danger reste constamment présent. Il faudrait préserver ce qui est le berceau de l'émancipation de la collectivité et de la société : l'école. En ce sens, il ne faut pas que la sociologie observe passivement la perte de son principal objet d'étude, c'est-à-dire la société historiquement et politiquement située par sa spécificité : son idéalité.

#### 1.6. Constats

Pour conclure ce premier chapitre, l'OCDE, comme promoteur et diffuseur des enquêtes PISA, est devenue dans les deux dernières décennies, un acteur majeur des transformations s'opérant à travers le monde de l'éducation contemporaine. Sa force méthodologique de mesure empirique exposée lors de l'analyse de la construction de ses enquêtes démontre clairement sa capacité à produire des «connaissances» sur les faits éducatifs en exposant les conséquences des différentes politiques éducatives nationales sur l'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs. Ainsi, PISA peut être compris comme le moteur, méthodologique et empirique, d'un processus de globalisation de l'éducation et de ses finalités propres. Par contre, il doit aussi être considéré comme la transformation majeure dans la gestion instrumentale du domaine de l'éducation, dans son ensemble, par une compétition mondialisée de la production des systèmes éducatifs pris individuellement. Dans un autre ordre d'idée, il faut préciser que ces enquêtes ont aussi un aspect utilitaire où il est possible de les utiliser afin de souligner et faire ressortir certaines inégalités scolaires.

---

<sup>51</sup> Ibid, p.121-122

Même si ces enquêtes ne restent qu'en fait l'élaboration d'un classement mondial (occidental), de la «production éducative» des systèmes éducatifs, mesurée empiriquement, orientant normativement les différentes politiques éducatives par ses recommandations en termes fonctionnels et opérationnels d'efficacité et d'équité, elles semblent toutefois être normalisées, même en classe. Par contre, on ne pourra jamais, simplement de manière empirique, pleinement rendre compte de l'impact «réel» de cette homogénéisation des systèmes éducatifs pour l'Éducation et son lien complémentaire avec le sociétal, le politique et le démocratique. Ce lien est plus que nécessaire afin que la société ne perde pas la visée de son orientation normative vers un projet «idéal» civilisationnel, qui ne la condamnerait pas à sa simple reproduction «auto-finalisée» dans une logique de gestion instrumentale «efficace». Une sociologie critique se doit de cibler les enjeux qui tendent à transformer son objet d'étude propre. Désormais, il serait plus qu'urgent d'analyser de manière critique les différents processus qui tendent à la dissolution de ce que la sociologie comprenait comme étant la «société». Il semble que PISA en fait déjà une large part et qu'une définition supranationale de la «qualité» en éducation des jeunes générations n'est peut-être pas souhaitable du tout si elle s'approprie de ce fait l'orientation normative et expressive des sociétés contemporaines. C'est pourquoi ce mémoire a abordé le renouveau pédagogique québécois comme étant cohérent à l'adaptation au procès de globalisation de l'éducation.



## CHAPITRE II

### 2.1. Prescription des textes officiels englobant le renouveau pédagogique québécois

Les systèmes éducatifs sont complexes et la lecture critique du contexte globalisé dans lequel ils s'insèrent était nécessaire à la compréhension des transformations qui s'opèrent à travers le système d'éducation québécois. Le renouveau pédagogique québécois est un exemple flagrant de la mise en œuvre d'une réforme inspirée par l'approche par compétences des systèmes scolaires occidentaux, s'il n'est pas le plus radical parmi eux. L'enquête sur ce phénomène social a fait ressortir une certaine incompréhension dans plusieurs dimensions de cette réforme scolaire. Est-ce que la majorité des enseignants savent et comprennent comment se décident les politiques éducatives nationales? Est-ce que les inspirations scientifiques de ces dernières sont clairement exposées aux différents acteurs éducatifs? Est-ce que ces programmeurs et scientifiques ont une connaissance réelle de la pratique effective sur le terrain? Est-ce que l'on expose l'importance des différentes modifications sémantiques des concepts qui s'opèrent dans le discours officiel du renouveau pédagogique?

C'est pourquoi ce chapitre tentera de faire ressortir quelles étaient les intentions des concepteurs de la réforme scolaire québécoise, dans les textes fondateurs, avant qu'elle ne prenne le visage du renouveau pédagogique à travers les programmes officiels du ministère de l'Éducation. Ceci permettra de mieux comprendre la cohérence et la clarté du discours englobant le renouveau pédagogique ainsi que ce qui est préconisé conceptuellement et théoriquement.

Au cours des années 1990, le Ministère de l'Éducation du Québec a pris conscience d'une multitude de critiques touchant différentes dimensions du système scolaire québécois. C'est en se basant principalement sur les conclusions des États généraux sur l'éducation, différents avis du Conseil supérieur de l'éducation et sur un ensemble de critiques dirigées à l'endroit de l'école québécoise, que le Ministère de l'Éducation a entrepris un vaste chantier de réforme scolaire. Cette réflexion nationale s'est

penchée sur les politiques éducatives comme sur les finalités de l'éducation, mais aussi, sur les programmes d'enseignement, sur l'organisation pédagogique, sur les pratiques pédagogiques, didactiques et même sur le rôle de l'enseignant et de l'élève. En fait, il s'agissait d'exposer l'ensemble des dimensions qui semblaient devoir être améliorées, changées, voire réformées.

Ainsi, c'est en 1997, à travers le texte *Prendre le virage du succès, l'école tout un programme*, que le Ministère de l'Éducation a énoncé les grandes orientations de la réforme scolaire qui s'intitulera le renouveau pédagogique à partir de 2005. Après toutes ces années de mise en œuvre, nous pouvons observer que les différents acteurs éducatifs ne s'entendent toujours pas quant à la pertinence des mesures prises et surtout de leurs effets. Pour certains, le renouveau pédagogique livre la marchandise alors que pour d'autres, les nouveaux programmes et les nouvelles approches ne semblent pas produire les effets escomptés ou même produire le contraire de ce qui était visé. Il n'y a donc aucun doute que cette réforme revêt un caractère contesté et souvent contradictoire. Cette partie du mémoire se penchera sur plusieurs aspects de cette réforme, expliquant certaines difficultés dans le passage des prescriptions de cette réforme à la pratique effective et à leurs mises en œuvre. Pourquoi ce constat?

L'analyse de la mise en œuvre du renouveau pédagogique implique une compréhension des intentions qui président cette réforme. Lors de l'analyse des textes fondateurs du renouveau pédagogique, une problématique évidente est apparue : celle de l'ambiguïté des intentions et des fondements sur lesquels repose la réforme du curriculum. À en croire certains, il fallait se focaliser sur la restructuration des programmes d'études tandis que pour d'autres, il serait plutôt question d'une transformation des stratégies pédagogiques utilisées en classe. Ces ambiguïtés dans le discours de la réforme nous indiquent déjà un caractère contestable dans les différentes significations de cette réforme, mais aussi, la difficulté d'en clarifier l'«esprit».

C'est donc à travers une analyse de contenu des textes sur lesquels se fonde la réforme éducative et ce qui a été le produit final de la réforme que l'examen de la cohérence et de la clarté du discours a pu se réaliser. C'est par la comparaison entre le programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) et les autres textes officiels, qu'il y a eu constatation des mouvements dans l'évolution de la réforme, qui semblent en clarifier les intentions. De plus, ce sont par les travaux du centre de recherche interuniversitaire sur la profession et la formation enseignante (CRIPFE) que ces mouvements ont été le plus clairement exposés. Ce mémoire reprend la thèse d'Antony Cerqua et Clermont Gauthier qui ont identifié trois mouvements de cette réforme qui en configurent l'esprit. D'une part, le mouvement d'une réforme curriculaire à une réforme pédagogique. D'autre part, le mouvement d'une réforme pédagogique à un nouveau paradigme éducatif. Finalement, on observe le troisième mouvement se caractérisant par une multitude de critiques sévères par rapport aux choix, à l'enthousiasme et à l'assurance des réformistes, ce qui s'ensuit des réponses, nuances, touches, retouches et modifications continues apportées à cette réforme.

## 2.2. Une réforme curriculaire ou une réforme pédagogique?

En 1996, les commissaires des *États généraux sur l'éducation 1995-1996* exprimaient le sentiment d'urgence d'agir au sujet de l'école québécoise. Il était question de l'efficacité de l'école, des finalités éducatives, de l'adaptation à l'évolution des sociétés occidentales, du développement des technologies de l'information et de la communication, des inégalités sociales et scolaires et du décrochage scolaire. Mais, c'est en fait le décrochage scolaire qui caractérise l'intention première de la réforme. Pour le Ministère de l'Éducation, le mot d'ordre était : «*Passer de l'accès au plus grand nombre au succès du plus grand nombre*»<sup>52</sup>.

---

<sup>52</sup> Ministère de l'Éducation du Québec. *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*, Québec : Gouvernement du Québec, 1996.

C'est donc une focalisation sur la démocratisation de la réussite scolaire qui s'opère à partir de ces années. Par contre, une démocratisation de la réussite scolaire implique des changements beaucoup plus importants qu'une démocratisation de l'accessibilité à l'école. C'est alors que le réaménagement du curriculum parut être un incontournable afin d'assurer la réussite de tous les élèves. Comme nous l'avons vu précédemment, les réformes des systèmes scolaires occidentaux sont de plus en plus orientées sur les curriculums, car les pressions normatives de la globalisation de l'éducation et les exigences croissantes d'adaptation au 21<sup>e</sup> siècle s'arriment à une certaine transformation des structures et des contenus des différents curriculums scolaires. Il n'est donc pas surprenant de voir la refonte du curriculum dans l'un des dix chantiers prioritaires de la réforme québécoise que le MEQ prévoyait réaliser à cette époque et qui deviendra la pierre angulaire de ce changement selon le Comité-conseil sur les programmes d'études en 2007.

Il faut ici présenter un des personnages clés de ce mouvement de réforme, c'est-à-dire M. Paul Inchauspé. Il a été un artisan majeur dans la réforme scolaire québécoise et donc a eu une influence non négligeable dans la restructuration du curriculum québécois. Il a participé à la définition des orientations de cette réforme d'abord comme membre de la commission des états généraux qui visait à définir les dix chantiers prioritaires et ensuite comme président du Groupe de travail sur la réforme du curriculum. Selon lui,

Non, la réforme du curriculum d'études n'est pas d'abord une réforme ou un renouveau pédagogique. Cette réforme, ce renouveau si l'on préfère, est, comme d'ailleurs on le nommait tout au début, une réforme du programme d'études de l'école primaire et secondaire. Et en ne parlant jamais de cette réforme ainsi, en ne nommant pas ce qu'elle est d'abord, on se disperse, on s'épivarde dans des batailles secondaires, on manque l'essentiel.<sup>53</sup>

---

<sup>53</sup>Paul Inchauspé, *Pour l'école. Lettres à un enseignant sur la réforme des programmes*. Éditions Liber, Montréal, 2007, p.15

C'est donc à travers l'analyse du concept de curriculum que nous pouvons cerner les éléments qui peuvent être transformés ou modifiés par une réforme curriculaire. Selon le MEQ le curriculum se comprend comme :

les choix adoptés concernant la place faite, selon une proportion donnée, aux différentes matières et disciplines enseignées, ce qui, au Québec, est cristallisé dans des articles du règlement concernant le régime pédagogique et qu'on a appelé traditionnellement «la grille-matière». Mais, ce terme désigne aussi les contenus globaux de formation qui servent à déterminer les programmes. Par extension, il englobe trois des éléments qui ont un effet structurant sur le curriculum effectif, c'est-à-dire celui qui est appliqué dans la classe : le système d'établissement des programmes d'études, celui de l'évaluation des apprentissages, celui de la sanction des études.<sup>54</sup>

Par contre, cette définition provenant de *Réaffirmer l'école*, s'articulait, toujours selon Paul Inchauspé, en cinq modèles d'action qui devaient configurer la réforme curriculaire. D'abord, cette réforme devait favoriser une approche culturelle dans toutes les matières du programme d'études. Ensuite, elle devait intégrer des savoir-faire comme objets d'apprentissage et réorganiser les contenus des différentes disciplines du secondaire. Aussi, il fallait modifier l'ancien mode de détermination du contenu des programmes. Et finalement, cette réforme avait pour intention l'abandon des anciennes formes d'évaluations. Comme il sera démontré plus tard, le renouveau pédagogique s'est «construit» à travers un mécanisme de focalisation sur certains aspects du rapport Inchauspé, qui aura une incidence certaine sur les choix prescrits à travers le PFEQ.

C'est lors de la lecture du Programme de Formation de l'École québécoise que nous retrouvons le caractère essentiellement pédagogique de la réforme et de ses programmes au primaire et au secondaire. Il faut savoir que c'est à travers les nouvelles visées de formation et ses effets sur les démarches d'enseignement en

---

<sup>54</sup>Ministère de l'Éducation du Québec. *Réaffirmer l'école. Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec : Gouvernement du Québec, 1997, p.13

classe, que nous pouvons ressortir une certaine focalisation sur le concept de compétence. D'ailleurs, selon les programmeurs du ministère de l'Éducation : «structurer le contenu d'un programme dans une perspective de développement de compétences ouvre la voie à des pratiques pédagogiques particulières, qui s'inscrivent dans le prolongement des grandes orientations du programme.»<sup>55</sup>

Cette focalisation a eu pour effet l'abandon et/ou la dévalorisation de certaines intentions et orientations qui préfiguraient au fondement de la réforme, c'est ce qui est visé dans ce chapitre. Il est donc formulé très clairement que l'objectif de développer des compétences chez les élèves est directement lié à la manière d'enseigner en classe. Les programmeurs poursuivent : «Mettre l'accent sur l'apprentissage et sur les compétences appelle, en corollaire, une vision renouvelée de l'enseignement. Plus que jamais, la pratique pédagogique mise sur la créativité, l'expertise professionnelle et l'autonomie de l'enseignant. Médiateur entre l'élève et les savoirs, il doit le stimuler, soutenir sa motivation intrinsèque et exiger de lui le meilleur.»<sup>56</sup>

Cet extrait est riche en éléments consolidant le mouvement d'une réforme curriculaire vers une réforme pédagogique. En fait, on y retrouve l'arrimage du développement des compétences et une vision renouvelée de l'enseignement, mais aussi un accent prononcé sur l'apprentissage, donc une prise de position dans le débat sur le paradigme de l'enseignement et le paradigme de l'apprentissage. De plus, cette idée ou cette image renouvelée du processus d'enseignement implique de nouvelles représentations et significations de son rôle dans la classe. C'est pourquoi cette partie sera concentrée sur la domination de l'approche par compétence sur l'approche culturelle. De plus, il y aura une analyse du socioconstructivisme comme théorie dominante du renouveau pédagogique afin de ressortir les implications ontologiques et épistémologiques. La «construction» du renouveau pédagogique s'insère ainsi dans

---

<sup>55</sup>Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement préscolaire et primaire*. Version approuvée, Québec : Gouvernement du Québec, 2001, p.5

<sup>56</sup> Ibid, p.6

un débat virulent opposant le paradigme de l'enseignement et le paradigme de l'apprentissage qui d'ailleurs reste toujours d'actualité en 2016 même si le contexte d'austérité domine les discours. Aussi, il sera question du possible rehaussement culturel des programmes.

### 2.3. Le constructivisme : implications ontologiques et épistémologiques

L'approche par compétence, cette focalisation sur l'apprentissage et le développement des compétences chez l'élève, agit sur la vision de l'enseignement et celles des différents acteurs éducatifs, mais aussi, elle se consolide par une prise de position épistémologique très particulière. Les programmeurs ne peuvent pas être plus clairs : «Le programme de formation de l'école québécoise se caractérise essentiellement par le choix de développer des compétences et par l'attention portée à la démarche d'apprentissage. D'une part, il propose une organisation des savoirs sous forme de compétences de manière à leur donner sens et ouverture et, d'autre part, il retient un cadre conceptuel qui définit l'apprentissage comme un processus actif et continu de construction des savoirs.»<sup>57</sup> Ici, nous pouvons directement observer l'introduction de l'approche constructiviste de l'apprentissage. Les programmeurs du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport vont même plus loin et prennent un positionnement épistémologique lourd de conséquences :

(...), beaucoup d'éléments du Programme de formation, en particulier ceux qui concernent le développement de compétences et la maîtrise de savoirs complexes, font appel à des pratiques basées sur une conception de l'apprentissage d'inspiration constructiviste. Dans cette perspective, l'apprentissage est considéré comme un processus dont l'élève est le premier artisan. Il est favorisé de façon toute particulière par des situations qui représentent un réel défi pour l'élève, c'est-à-dire des

---

<sup>57</sup> Ibid, p.4

situations qui entraînent une remise en question de ses connaissances et de ses représentations personnelles.<sup>58</sup>

Afin de clarifier la portée d'un tel positionnement, nous devons analyser ce qu'implique cette conception de l'apprentissage. Il est toutefois légitime d'accepter la redéfinition du curriculum dans le cadre d'une approche culturelle de la réforme éducative québécoise. Par contre, au regard de la focalisation internationale du concept de compétence, celui-ci allait prendre une place majeure dans la restructuration des curriculums. Est-ce ce qui était réellement souhaité au fondement de la réforme éducative?

Antony Cerqua et Clermont Gauthier démontrent qu'«en effet, alors que dans l'*Exposé de la situation* (1996) les auteurs du rapport se contentaient d'assigner aux compétences un rôle dans l'établissement de «profils de sortie», c'est-à-dire d'objectifs à atteindre au terme d'une formation, les compétences sont devenues par la suite «objets d'apprentissage» dans le rapport Inchauspé (1997), «approche par compétences» dans le PFEQ (2001), puis «pédagogie par compétences» (Rey, 2002).»<sup>59</sup>

D'ailleurs, plusieurs acteurs éducatifs québécois constatent que «depuis que le concept de compétence est utilisé dans le contexte de la réforme de l'éducation, le sens de ce mot a été particulièrement malmené.»<sup>60</sup> Nous sommes ainsi en présence d'une problématique dite «polysémique»<sup>61</sup> du concept de compétence, qui est directement liée à un des aspects nécessaires afin que le mouvement d'une réforme curriculaire à une réforme pédagogique se réalise aussi efficacement. Toujours selon Cerqua et Gauthier : «En se déployant, la définition du concept de compétence s'est lentement transmuée et imposée comme nouvelle philosophie. Ainsi, au-delà de sa fonction

---

<sup>58</sup> Ibid, p.5

<sup>59</sup> M'hammed Mellouki (dir), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec*, Les Presses de l'Université Laval, 2010, p.30

<sup>60</sup> Louise Lafortune et coll., *Manifeste pour une école compétente*, Presse de l'Université du Québec, 2011, p.34

<sup>61</sup> Afin d'approfondir cette problématique polysémique des compétences, lire l'ouvrage d'Angélique Del Rey, *À l'école des compétences, De l'éducation à la fabrique de l'élève performant*, Éditions La Découverte, Paris, 2010



instrumentale dans l'élaboration des nouveaux plans d'études, le concept de compétence se verra aussi et avant tout porteur d'une certaine «vision pédagogique (...)».<sup>62</sup> Or, le problème ici est que la publication de nouveaux profils de compétences dans un curriculum et un rehaussement culturel par une approche culturelle clarifiée n'affecteraient que très peu la pratique enseignante. Il est donc plus facilement acceptable pour les différents acteurs éducatifs, alors que la mise en place d'une nouvelle vision pédagogique nécessite une adhésion forte et majoritaire de la part de tous les acteurs éducatifs. Ce qu'il faut noter, c'est qu'aux fondements de la réforme scolaire québécoise et dans les intentions exprimées à travers le discours sur la réforme, on ne pouvait prédire un renouveau pédagogique aussi radical.

Le radicalisme du renouveau pédagogique québécois s'exprime clairement dans les postulats du constructivisme radical d'Ernst Von Glaserfeld. Ce psychologue cybernéticien, est reconnu comme le créateur d'une doctrine épistémologique qu'il nomme constructivisme radical. Il a exercé au Québec une très grande influence par sa participation aux travaux et aux activités du CIRADE (Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation), en 2002 il a reçu de l'UQAM la Reconnaissance du mérite scientifique. Cette influence sera clairement exprimée à travers la publication d'un hommage à celui-ci<sup>63</sup> et de la réception d'un doctorat *honoris causa* en science de l'éducation de l'Université Laval à Québec. Il est donc certain que le constructivisme radical est devenu une doctrine très influente dans les hauts lieux de l'éducation québécoise même si elle ne faisait pas l'unanimité. Selon Normand Baillargeon :

la doctrine défendue par Glaserfeld a été massivement adoptée en éducation moins pour sa valeur intrinsèque que parce qu'elle correspondait très profondément à une idéologie où se côtoient, pêle-mêle, une conception sociale, politique et intellectuelle de l'éducation,

---

<sup>62</sup>M'hammed Mellouki (dir), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec*, Les Presses de l'Université Laval, 2010, p.30

<sup>63</sup>Phillipe Jonnaert et Domenico Masciotra (dir), *Constructivisme, choix contemporain. Hommage à Ernst von Glaserfeld*, Les Presses de l'Université du Québec, 2004

une vision de la place que doivent y occuper les sciences de l'éducation et ses chercheurs, une idée de leur statut au sein de l'institution universitaire ainsi qu'une manière de concevoir la recherche et le rapport des sciences de l'éducation aux diverses disciplines scolaires.<sup>64</sup>

Ainsi, ce mémoire soutient l'idée que les écrits de Von Glaserfeld ont influencé le déploiement de cette idéologie constructiviste, c'est pourquoi l'on retrouve divers aspects du constructivisme radical, chez divers partisans plus ou moins influents, à l'université et plus précisément dans le programme du renouveau pédagogique. Il faudra donc exposer les grandes orientations reconnues de sa pensée qui s'arriment à la réforme scolaire québécoise. De plus, cette section exposera qu'elles sont les implications épistémologiques du constructivisme radical pour une pratique comme l'éducation. D'ailleurs, Philippe Perrenoud nous explique clairement pourquoi, selon lui, apprendre serait construire :

Seuls les « antipédagogues » croient encore que le savoir se transmet. Bien entendu, la culture se transmet d'une génération à la suivante, à la façon d'un héritage. Mais le mécanisme n'a rien à voir avec un transfert de biens. La culture s'acquiert au prix d'un travail mental que nul ne peut faire à la place de l'apprenant. Ce travail peut être pensé comme un travail d'écoute, de mémorisation. C'est surtout un travail de mise en ordre et en relation, de réorganisation des connaissances déjà engrangées, bref de reconstruction d'une partie plus ou moins vaste de notre système cognitif. Transmettre des savoirs, c'est en réalité permettre à l'autre de les reconstruire, autrement dit créer des situations qui provoquent une activité mentale de haut niveau, obligeant l'apprenant à se confronter à des obstacles et, pour les surmonter, à dépasser l'état de ses connaissances. Quant aux compétences, elles se transmettent encore moins, elles se construisent au gré d'une expérience et d'une réflexion sur l'expérience.<sup>65</sup>

---

<sup>64</sup>Normand Baillargeon, *Contre la réforme, La dérive idéologique du système d'éducation québécois*, Les Presses de l'Université de Montréal, 2009.

<sup>65</sup> Philippe Perrenoud, *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, Enfance & Psy, n° 24, 9-17, 2004

En ce sens, selon Glaserfeld<sup>66</sup>, le constructivisme radical affirme que le savoir n'est pas passivement reçu que ce soit par les sens ou la communication. Il serait activement construit par le sujet connaissant. Cela impliquerait que la fonction de la cognition est adaptative au sens biologique du terme : elle rechercherait la convenance et la viabilité. Ainsi, la cognition permettrait l'organisation par le sujet du monde expérientiel et non la découverte d'une réalité ontologique objective. C'est en ceci que l'on observe le radicalisme de la pensée de Glaserfeld. Ces idées s'arriment donc à un positionnement épistémologique et ontologique particulier que l'on retrouve dans une présentation de Michael R. Matthews<sup>67</sup>. D'abord, le savoir ne concernerait pas un monde indépendant de l'observateur et les théories de la connaissance selon lesquelles le savoir correspond au réel sont erronées. Le savoir serait créé par des individus situés dans un contexte historique et culturel. Il ferait donc référence à l'expérience individuelle et non au monde objectif. Cela consisterait en des structures conceptuelles des individus et ces structures constitueraient du savoir lorsque les individus les considèreront comme viables dans leur expérience, c'est pourquoi le constructivisme est une forme de pragmatisme. Par contre, il n'y a pas de structure conceptuelle privilégiée, le constructivisme est aussi une doctrine relativiste. Ainsi, le savoir se comprendrait comme une mise en ordre convenable d'une réalité expérientielle. Donc, il n'y aurait pas de réalité extra-expérientielle accessible à la raison humaine. Ces différents postulats du constructivisme sont clairement radicaux et constituent une rupture nette de ce qui a été admis ontologiquement et épistémologiquement lors de l'exposition du sens de la société et de la problématique de sa dissolution.

---

<sup>66</sup> Ernst Von Glaserfeld, *Radical constructivism : A way of knowing and learning*, Londres, The falmer Press, 1995 (En ligne : <http://www.files.eric.ed.gov/fulltext/ED381352.pdf>)

<sup>67</sup> Michael R. Matthews, *Science teaching. The role of history and Philosophy of Science*, Philosophy of Educational Library, Londres, Routledge, 1994.

## 2.4. Paradigme de l'enseignement ou de l'apprentissage

Un autre mouvement de cette réforme, aussi radical que le monopole théorique du constructivisme dans la littérature scientifique en éducation et son arrimage au discours ministériel, est celui d'un changement paradigmatique de l'enseignement. La focalisation sur le paradigme de l'apprentissage implique une rupture face au paradigme de l'enseignement. Afin de comprendre l'impact de ce postulat, il faut d'abord exposer ce qui est en jeu. Que veut dire l'expression suivante : Passer du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage?

Une fois la réforme scolaire québécoise axée sur le terrain de la pédagogie, tout était en place pour le passage au paradigme de l'apprentissage. Cette partie sera donc l'analyse du mécanisme de filiation et d'opposition qui a permis au paradigme de l'apprentissage de se construire dans le discours de la réforme et d'y prendre un caractère idéologique et dogmatique. Comme il sera exposé par l'analyse de deux revues d'importance dans l'implantation de la réforme, le discours du MELS s'est construit à travers deux grandes stratégies argumentatives : Opposition et filiation. Dans ce cas précis, l'opposition paradigmatique se comprend comme la tentative d'exprimer la supériorité de ses positions, prescriptions et suggestions en dévalorisant les autres voire permettre un rejet intégral de ce qui constitue le paradigme de l'enseignement, pourtant longuement établi dans la philosophie de l'éducation moderne. Le mécanisme de filiation a pour sa part plusieurs utilités, il agit des deux côtés de l'opposition. En fusionnant du côté du paradigme de l'enseignement un peu de tout, comme la pédagogie traditionnelle, le béhaviorisme, l'élève passif, la mémorisation et l'ensemble des clichés qui s'y arriment, cela a facilité grandement la disqualification de l'opposant. Tandis qu'à l'opposé, c'est la filiation de l'approche par compétence, du constructivisme et la pédagogie par projets qui se sont cristallisés et ont permis l'élaboration du paradigme de l'apprentissage. En ce sens, les réformistes devaient tenir un discours cohérent à tout le moins en apparence s'ils

souhaitaient avoir l'appui du plus grand nombre envers leur cause. Comme l'expliquent Antony Cerqua et Clermont Gauthier :

L'exercice consiste alors à créer une sorte de correspondance fins/moyens, un peu comme si l'approche par compétence pouvait être mise en œuvre uniquement grâce aux principes du paradigme d'apprentissage; ce dernier serait alors, presque par essence, affilié à une vision constructiviste du processus d'enseignement/apprentissage, elle-même porteuse d'orientations pédagogiques spécifiques liées aux projets, à la résolution de problèmes et à l'apprentissage par découverte.<sup>68</sup>

## 2.5. La revue *Virage* et *Vie pédagogique*

L'analyse proposée par le CRIPFE (Centre de Recherche Inter-universitaire sur la Profession et la Formation Enseignante) sur ces deux revues a été indispensable pour la compréhension de l'orientation et de la teneur idéologique du discours ministériel qui a été transmis directement aux acteurs éducatifs durant l'implantation du renouveau pédagogique. Comme l'explique les auteurs de l'analyse de la revue *Virage*: «L'ensemble des numéros parus entre 1998 et 2007 a fait l'objet d'un examen approfondi qui repose sur une grille de lecture dont les rubriques reprennent en partie les critères utilisés par Tardif (1998) pour comparer le paradigme de l'apprentissage à celui d'enseignement.»<sup>69</sup> D'ailleurs, *Virage* est en fait un bulletin d'information que le Ministère a produit afin d'aider à l'implantation de la réforme, la visée en était claire : Soutenir la réforme et l'expliquer aux acteurs éducatifs. Cette revue a été un véhicule de diffusion des principes et des contenus de la réforme. La revue *Vie pédagogique* était similaire.

---

<sup>68</sup> M'hamed Mellouki (dir), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec*, Les Presses de l'Université Laval, 2010. p.33.

<sup>69</sup> Ibid, p.36

### 2.5.1. Virage

En effet, la revue *Virage* était le bulletin de la réforme de l'Éducation et elle a été publiée jusqu'en 2009. Elle était destinée au personnel scolaire des écoles privées et publiques, aux conseils d'établissement, aux centres administratifs des commissions scolaires ainsi qu'aux commissaires et aux parents. Elle a informé les acteurs éducatifs sur les chantiers de la réforme scolaire et expliqué la démarche et les contenus qui s'y arrimaient. Elle abordait l'évaluation des apprentissages, l'intégration des technologies de l'information et des communications, mais aussi, la formation initiale et continue du personnel scolaire. Mais alors, quel est le message dominant qui a été prôné dans cette revue?

La revue *Virage* stipule que tous ceux qui ont contribué à la validation du programme «sont d'accord avec l'idée d'un programme établi selon une approche par compétence qui définit l'élève comme principal acteur de son apprentissage.»<sup>70</sup> L'élève se voit donc propulsé au centre de son apprentissage. L'apprenant doit désormais adopter une attitude active conforme avec l'idée que «le développement de compétences ne repose pas sur une vision séquentielle et linéaire de l'apprentissage, mais sur la reconnaissance explicite du caractère dynamique de l'apprentissage»<sup>71</sup>. Ce mémoire soutient les auteurs de cette analyse parce que cette conception de l'apprentissage s'arrime à l'idée d'un savoir construit par l'élève en négligeant celle d'un savoir transmis à l'élève. On remarque ici que la conception constructiviste est davantage valorisée que les approches dites transmissives. Comme les auteurs le font remarquer, le nouveau rôle de l'apprenant et celui de l'enseignant-accompagnateur exposé dans la revue modifie le rapport et la place de l'enseignant dans la classe. C'est ce qu'exprime Tardif dans la revue: «En même temps, on voit apparaître un nouveau rapport aux enfants (...) la vision autoritaire commence à reculer : on se dit que l'enseignant ne fait pas que contrôler ses élèves, il doit aussi les accompagner dans

---

<sup>70</sup>Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. Revue *Virage*, Avril 2003

<sup>71</sup>Ibid, Automne 2000

leurs apprentissages et leur développement. On commence à s'interroger sur les modèles de transmission du savoir.»<sup>72</sup> On observe ainsi que le rôle de l'enseignant clairement avoué dans cette revue est celui d'accompagnateur, de facilitateur, de médiateur et de guide dans la construction du savoir de l'apprenant. Comme les auteurs le précisent : «Émerge alors un sentiment de responsabilité partagée dans la construction du savoir qui déloge l'enseignant de son estrade pour le renvoyer au rang d'apprenant.»<sup>73</sup>

En ce sens, on pourrait croire que pour le MELS les enseignants n'ont plus besoin de tout savoir de leur discipline ou du moins de l'avoir comme idéalité *sui generis*. C'est plutôt l'idée d'une focalisation sur l'apprentissage expérientiel de l'enseignant, dans une formation continue, tout au long de sa carrière, qui prédomine. Selon cette revue : Les enseignants «entrent dans un mouvement de professionnalisation qui vise à faire de l'enseignant non plus un technicien ou un expert, mais un praticien capable de réfléchir sur sa pratique, capable d'innovation et d'argumentation.»<sup>74</sup> Tout est exposé comme si la posture constructiviste de l'éducation était la seule voie possible où «l'enseignant reprend le titre et le rôle qu'il aurait toujours dû avoir, celui de professionnel»<sup>75</sup> qui a la compétence de «détecter les particularités, les besoins et les champs d'intérêt de chacun de ses élèves»<sup>76</sup>.

En clair, l'enseignant professionnel serait celui qui choisit les approches pédagogiques qui conviennent et correspondent aux besoins de l'apprenant dans la construction de son savoir. Ainsi, le nouveau rôle de l'enseignant et l'autonomie pédagogique qui en découle poussent le MELS à exposer les stratégies d'enseignement qui seraient susceptibles de favoriser le développement des compétences chez l'apprenant. Selon le ministère, il «s'agit de se dire, comme

---

<sup>72</sup>Ibid, Février 2005

<sup>73</sup>M'hammed Mellouki (dir), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec*, Les Presses de l'Université Laval, 2010, p.37

<sup>74</sup> Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. Revue *Virage*, Février 2005

<sup>75</sup> Ibid, Automne 2000

<sup>76</sup> Ibid

professionnel : quel moyen vais-je utiliser pour favoriser l'apprentissage de l'enfant : le projet, la situation problème, la situation complexe, l'enseignement systématique?»<sup>77</sup> Un constat d'Antony Cerqua et Clermont Gauthier est explicite sur la teneur du discours: «La référence à l'enseignement systématique ou explicite dans la phrase précédente est la seule sur l'ensemble du corpus étudié. En revanche, nous comptabilisons 39 extraits renvoyant aux situations complexes, 59 aux situations problèmes, et plus de 350 aux situations en projet!»<sup>78</sup>

Mais, qu'est-ce que cette revue nous indique en ce qui a trait à l'évaluation? «La principale tâche des enseignants (...) est de porter un jugement nuancé sur les niveaux de compétence en fonction des échelles.»<sup>79</sup> Ainsi, selon le MELS, l'enseignant doit pratiquer une évaluation qui serait cohérente avec les caractéristiques de la compétence. De plus, parce qu'une compétence est complexe, l'enseignant devra l'évaluer de façon globale. Comme il est expliqué, l'évaluation des compétences, c'est être capable de dresser un portrait des différentes interrelations entre les éléments de la compétence. «Une compétence est aussi évolutive. Ainsi, les moments d'évaluation ne devraient pas être complètement dissociés des moments d'apprentissages.»<sup>80</sup>

Cette analyse de contenu démontre clairement cette filiation de la conception socioconstructiviste de l'apprentissage, de l'approche par compétence et de la pédagogie par projet tout autant que le caractère idéologique de la revue ministérielle. Le message est clair: «l'ébranlement sérieux du paradigme classique prédominant de l'enseignement qui transmet les connaissances»<sup>81</sup>. Il faut que les différents acteurs

---

<sup>77</sup> Ibid

<sup>78</sup> M'hammed Mellouki (dir), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec*, Les Presses de l'Université Laval, 2010, p.38

<sup>79</sup> Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. Revue *Virage*, Avril 2007

<sup>80</sup> Ibid, Hiver 2001

<sup>81</sup> Ibid, Hiver 1998



éducatifs adoptent «le paradigme qui sous-tend toute la réforme du curriculum : celui de l'apprentissage.»<sup>82</sup>

### 2.5.2. Vie pédagogique

Une autre recherche effectuée par Steve Bissonnette, Clermont Gauthier et Normand Péladeau sur la revue *Vie pédagogique* démontre aussi clairement l'aspect idéologique de l'implantation du paradigme de l'apprentissage. Étant donné la popularité de cette revue chez les enseignants, ce qui a été constaté par une enquête du Conseil supérieur de l'éducation (2006), elle sera considérée comme une revue ayant un très grand potentiel d'influence chez les enseignants québécois. L'analyse proposée par ses auteurs se concentre sur les différentes stratégies d'enseignement préconisées à travers cette publication. Pour ce faire, les chercheurs se sont appuyés sur les travaux de Jeanne Chall<sup>83</sup>.

Selon Chall, les stratégies d'enseignement peuvent se comprendre sur un continuum où l'on trouve deux types de stratégies: centrées sur l'élève/centrées sur l'enseignant. Celles-ci coexistent, s'opposent et s'affrontent depuis très longtemps dans le monde de l'éducation. Tout d'abord, les stratégies centrées sur l'enseignant sont normalement associées aux méthodes dites traditionnelles, directives, structurées, explicites et systématiques. Or, les stratégies centrées sur l'élève trouvent plutôt leur correspondance dans les méthodes pédagogiques dites nouvelles, modernes, ouvertes et progressistes.

Ainsi, il y a d'une part, les stratégies centrées sur l'élève. Ces stratégies proposent aux enseignants de faire des liens entre les contenus des programmes scolaires et la vie expérientielle de tous les jours. Cela s'arrime à des tâches d'apprentissage contextualisées et signifiantes comme des expériences, des situations de résolution de

---

<sup>82</sup> Ibid Printemps 1999

<sup>83</sup> Jeanne S. Chall, *The Academic Achievement Challenge. What really works in the classroom*, New York, The Guilford Press, 2000

problèmes, projets, travail d'équipe, etc. Ainsi, selon ce type de stratégies, les situations d'apprentissage doivent être fortement contextualisées ou authentiques, être en rapport avec les expériences de vie de l'élève, les sujets qui l'intéressent et les questions qu'il se pose. Selon ce type, ces situations d'apprentissage prennent sens lorsqu'elles motivent l'élève. Il s'agit ici de situations qui interpellent l'élève dans ce qu'il vit, qui seraient respectueuses de ses goûts et préférences, de ses choix et intérêts, tenant compte de son type d'intelligence, de son rythme et de son style d'apprentissage. En fait, dans un contexte de stratégies centrées sur l'élève, les enseignants doivent généralement mettre de côté le fait d'enseigner quelque chose ou de transmettre des connaissances, ils deviennent plutôt des accompagnateurs, des guides et des facilitateurs dans la construction du savoir de l'élève. En ce sens, les méthodes pédagogiques tirées d'une approche constructiviste se retrouvent dans ce type de stratégies. La focalisation se réalise sur le processus, la démarche et les stratégies d'apprentissage plutôt que le résultat de l'action pédagogique.

D'autre part, les méthodes centrées sur l'enseignant diffèrent des premières. À l'inverse, les méthodes centrées sur l'enseignement postulent que les savoirs scolaires seront maîtrisés lorsqu'ils feront l'objet d'un enseignement direct (*Direct Instruction*) où le rôle de l'enseignant ne peut se limiter à celui d'un facilitateur ou d'un guide. Dans ce type de stratégie, l'enseignant va planifier et diriger les apprentissages scolaires en fonction du groupe d'élèves auquel il doit s'adresser, il se fonde sur un programme très précis et d'un temps déterminé pour accomplir ses objectifs. Ainsi, selon Chall, dans ce type de stratégie, l'enseignant prend la responsabilité de mettre en place des stratégies d'enseignement qui favoriseront la réussite scolaire du plus grand nombre d'élèves. Ce sont donc l'acquisition de connaissances et la maîtrise des apprentissages scolaires qui correspondent aux objectifs principaux de ce type de stratégies.

L'avantage de cette typologie est qu'elle propose un moyen simplifié de se représenter théoriquement les différentes stratégies d'enseignement, les opposer et

permettre la classification des approches et des stratégies actuelles, mais surtout celles se retrouvant dans le discours officiel de la réforme scolaire. Les chercheurs ont donc classé les stratégies d'enseignement en deux grandes catégories : les stratégies centrées sur l'enseignant et celles centrées sur l'élève. Ainsi, l'analyse qu'ils nous proposent permet d'examiner le discours pédagogique préconisé dans la réforme scolaire et, par le fait même, faire ressortir les stratégies pédagogiques dominantes dans cette revue ministérielle de sa création à nos jours. Par contre, le fait que cette revue relève directement du MELS et que les programmes d'études proposés par ce dernier s'inspirent clairement d'une perspective constructiviste, il serait logique et cohérent d'observer une prédominance des approches pédagogiques centrées sur l'élève au niveau du discours de la revue *Vie pédagogique*.

Les résultats sont encore une fois des plus flagrants : «Globalement, l'analyse des résultats indique que les stratégies d'enseignement centrées sur l'élève ont été, au fil des ans, de plus en plus présentes dans le discours pédagogique de cette revue alors que celles centrées sur l'enseignant l'ont été de moins en moins. En fait, depuis le milieu des années 1990, les stratégies d'enseignement centrées sur l'élève sont omniprésentes dans le discours de la revue *Vie pédagogique*.»<sup>84</sup>

Ces deux exemples de recherche sur le contenu du discours ministériel démontrent un certain «discours à sens unique» alors qu'il semble, et ce sera abordé plus loin, que la recherche sur l'efficacité de l'enseignement prescrit un tout autre discours. Il est donc urgent que soit faite une plus grande place, dans le discours pédagogique ministériel, aux différentes stratégies d'enseignement. L'enseignant aurait réellement la possibilité de faire un choix éclairé sur l'ensemble des stratégies pédagogiques existantes et efficaces que l'on peut adopter avec sa classe afin qu'il y ait une réelle réussite du plus grand nombre d'élèves possible.

---

<sup>84</sup>M'hammed Mellouki (dir), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec*, Les Presses de l'Université Laval, 2010. p.135

## CHAPITRE III

### 3.1. Bilan de la recherche en éducation

Avec la focalisation sur le constructivisme, l'approche par compétence et la pédagogie centrée sur l'élève, on peut avoir la certitude que la réforme scolaire québécoise est passée à côté de l'essentiel : la société et la culture sociétale. Il faudrait se demander quelle est finalement la place de la culture dans la réforme scolaire. Est-ce qu'une approche par compétence rend possible un rehaussement culturel des programmes? En somme, il faut revenir aux fondements de la réforme pour observer où se trouve la rupture avec l'idée d'approche culturelle. Denis Simard, professeur titulaire à l'Université Laval à Québec, est on ne peut plus clair lorsqu'il explique qu'«un trésor était caché dedans». Dans le rapport Corbo (1994), le rapport Inchauspé (1997), mais aussi dans *L'école, tout un programme : Énoncé de politique éducative* (1997), la réforme devait se focaliser sur la perspective culturelle, c'est-à-dire introduire les jeunes au monde de la culture et de la société. Il y avait alors une volonté marquée de recentrer l'enseignement sur les disciplines dites porteuses de culture. Cela devait favoriser l'adoption, par l'ensemble des acteurs éducatifs, d'une approche culturelle plus ouverte à la dimension patrimoniale et à la profondeur sociale historique des objets enseignés, mais surtout s'assurer de «l'intégration de la dimension culturelle dans les disciplines.»<sup>85</sup>

### 3.2. Le rapport Inchauspé

Le groupe de travail pense, (...), que l'école ne peut faire l'économie de l'insertion de l'élève dans le monde de la culture déjà constituée, celle par exemple de l'héritage culturel de la littérature, celle des découvertes scientifiques passées, celle de l'histoire des institutions politiques et sociales. On ne peut être véritablement instruit si l'on est inculte. C'est à

---

<sup>85</sup> Ministère de l'Éducation du Québec. *L'école, tout un programme : Énoncé de politique éducative*. Québec : Gouvernement du Québec, 1997, p.13

travers ces savoirs constitués que les objectifs de développement d'habiletés et de créativité doivent être atteints.<sup>86</sup>

Le Rapport Inchauspé s'inscrit ainsi dans la lignée des travaux du Rapport Corbo où l'héritage culturel prédominait. Comme exposé plus haut, c'est à travers le rapport du Groupe de travail sur le curriculum que nous pouvons constater une réelle volonté d'orienter la réforme scolaire sur le rehaussement culturel des programmes, une idée qui était bien présente dans *Préparer les jeunes au 21<sup>e</sup> siècle*. En ce sens, et qui est précisé par Denis Simard :

*Réaffirmer l'école* (1997), ce n'était pas simplement proposer une «grille-matières» nouvelle, revoir l'organisation du travail et des études, rafraîchir les méthodes et les pratiques; plus fondamentalement, ce devait consister à affirmer la «finalité culturelle» de l'école. *Réaffirmer l'école*, cela voulait dire qu'elle est d'abord une institution culturelle, que la culture n'y est pas un luxe ou un «supplément d'âme», mais sa raison première, sa justification ultime et sa tâche permanente, ce qui fonde sa spécificité et son originalité. *Réaffirmer l'école*, c'était, au fond, revenir à l'essentiel en la délestant de toutes les fonctions et les charges qu'on lui a attribuées au fil du temps pour reconquérir ce qui lui revient en propre : «le maintien et l'entretien d'un héritage» de culture.<sup>87</sup>

La référence à Fernand Dumont<sup>88</sup> (1995) n'est pas sans importance. Le titre même du rapport était l'expression d'une profonde inquiétude, car selon ses auteurs, la culture est indissociable de l'école. D'ailleurs, l'approche culturelle a été pratiquement oubliée dans les programmes de formation de l'école québécoise (PFEQ). Donc, une approche culturelle de l'éducation est nécessaire afin que se concrétise pleinement le sens de la société québécoise. Cette partie tentera ainsi d'exposer les causes de cette dissolution de la société et de la culture dans le discours officiel. En fait, il s'agit de comprendre quelles sont les définitions de la culture que le discours réformiste nous

<sup>86</sup> Ministère de l'Éducation du Québec, *Préparer les jeunes au 21<sup>e</sup> siècle*, Québec : Gouvernement du Québec, 1994, p.16

<sup>87</sup> M'hammed Mellouki (dir), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec*, Les Presses de l'Université Laval, 2010. P.76

<sup>88</sup> Fernand Dumont, *L'avenir de la mémoire*. Québec: Nuit Blanche éditeur, 1995

présente, mais aussi, quels sont les rôles et les finalités envers la culture. Cela se complétera par l'exposition de ce que l'on retrouve dans les programmes officiels.

Comme présenté précédemment, du rapport Corbo au rapport Inchauspé et à *L'Énoncé de politique éducative*, publiés en 1997, cela a été sans aucun doute le moment fort où le discours officiel affirme clairement le rôle de l'école dans la transmission culturelle. Pour le Groupe de travail sur le curriculum : «Il faut affirmer plus nettement la perspective culturelle ayant présidé aux choix des matières qui doivent constituer le curriculum d'études.»<sup>89</sup> Il précise : «Il faut rééquilibrer certains contenus de programmes afin de permettre une connaissance plus complète des productions culturelles.»<sup>90</sup> Enfin, «Il faut s'assurer de la présence de l'approche culturelle dans chacune des matières enseignées.»<sup>91</sup> Ainsi, «Tous les programmes actuels devront être revus pour y intégrer de tels éléments, car on ne peut enseigner des matières considérées comme culturelles sans pour autant y mettre l'accent sur la perspective culturelle.»<sup>92</sup> Les auteurs de ce rapport vont même plus loin : «une attention particulière doit être accordée au développement de l'intérêt pour la culture chez l'élève.»<sup>93</sup>

Selon eux, l'intérêt de l'élève pour la culture doit se développer et se cultiver par l'action de l'élève, que ce soit par le dialogue, par l'expression artistique et littéraire ou simplement par la rencontre avec d'autres élèves actifs et acteurs éducatifs. Ce qui importe ici est la place accordée à tous ceux qui nous ont précédés dans l'histoire de l'humanité et qui, par leurs créations, leurs recherches et leurs œuvres, nous ont laissé un trésor de productions culturelles méritant d'être diffusées à travers le système scolaire québécois. «C'est là une raison supplémentaire pour que la perspective

---

<sup>89</sup> Ministère de l'Éducation du Québec. *Réaffirmer l'école. Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec : Gouvernement du Québec, 1997, p.25

<sup>90</sup> Ibid, p.26

<sup>91</sup> Ibid

<sup>92</sup> Ibid

<sup>93</sup> Ibid, p.28

culturelle soit davantage présente dans le curriculum d'études.»<sup>94</sup> Par contre, il faut le rappeler ici, la culture est inhérente à l'idée d'intégration des savoirs. Le groupe se focalisait ainsi sur une meilleure organisation et une structuration de ces savoirs.

Il est intéressant de remarquer que dans *L'école, tout un programme : Énoncé de politique éducative* (1997), l'idée d'un rehaussement culturel du curriculum semble toujours bien présente. Voici les voies de changement proposées :

«Premièrement, une meilleure place sera réservée aux matières plus «naturellement» porteuses de culture, telles que les langues, les arts et l'histoire»; «Deuxièmement, on favorisera une approche culturelle pour enseigner ces matières.» «Ainsi en est-il des productions culturelles rattachées à toute ses disciplines.» «Troisièmement, pour que cette perspective ne soit pas laissée à la seule initiative personnelle des enseignants et des enseignantes, la révision des programmes d'études prévoira explicitement l'intégration de la dimension culturelle dans les disciplines».<sup>95</sup>

Par contre, l'analyse de Denis Simard démontre quelques différences notoires entre ces deux textes officiels. D'abord, le fait de réserver une plus grande place aux matières porteuses de culture n'implique pas nécessairement l'affirmation nette de la perspective culturelle qui a présidé le choix des matières. Ensuite, les sciences et la technologie contribuent aussi au monde de la culture et doivent figurer dans les programmes. L'apport des sciences, des différentes techniques et technologies, doit donc être intégré à la formation culturelle et être enseigné à travers une approche culturelle. En fait, il faut retenir que l'*Énoncé de politique éducative*, même s'il semble être en accord avec l'importance de l'aspect culturel dans la réforme scolaire, insère l'idée qu'il y aurait d'une part des disciplines dites «culturelles» et d'autres qui le seraient moins ou ne le seraient pas du tout, ce que le rapport Inchauspé ne voulait pas admettre. De plus, le rapport Inchauspé insiste beaucoup plus sur l'importance de

---

<sup>94</sup> Ibid, p.29

<sup>95</sup> Ministère de l'Éducation du Québec. *L'école, tout un programme : Énoncé de politique éducative*. Québec : Gouvernement du Québec, 1997, p.13

rééquilibrer les contenus de programmes afin d'amener une connaissance plus complète des productions culturelles. Et finalement, l'*Énoncé de politique éducative* propose d'accorder une attention particulière à l'intégration des savoirs, à l'éveil et au développement de l'intérêt de l'élève pour la culture. Mais, selon Denis Simard, le problème ici est que cela est proposé «sans qu'il ne soit fait explicitement mention que cet éveil exige le dialogue avec ce qui s'est constitué en héritage de culture et qui mérite notre attention.»<sup>96</sup> L'auteur de cette analyse poursuit :

Certes *L'école, tout un programme* entérine cette réhabilitation de la culture dans le curriculum d'études. Il est en effet répété après d'autres textes officiels que le rehaussement du niveau culturel des programmes d'études doit faire partie du nouvel environnement éducatif. Reste que les propositions sont brèves, souvent floues, peu élaborées ou explicitées, et dépouillées de cette accentuation décisive sur la culture que l'on retrouvait dans le rapport Inchauspé.<sup>97</sup>

Dans le document *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles* (2001), le Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport décide de revoir la formation des maîtres. Ainsi, l'approche culturelle sera présentée comme une des deux principales orientations de la formation initiale à l'enseignement, l'autre s'appuyant sur la formation d'un enseignant professionnel. Pour ses auteurs, ce qui revient à l'école de transmettre, c'est d'introduire l'élève au monde de la culture au sens de Fernand Dumont (1995). Cela implique indéniablement que l'enseignant doit avoir acquis une solide culture générale et surtout qu'il doit «agir en tant que professionnel ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.»<sup>98</sup> Afin d'y arriver, l'enseignant doit prendre «une distance critique à l'égard de la discipline enseignée», mais aussi, «établir des relations entre la culture seconde prescrite dans le programme de formation et celle de

---

<sup>96</sup>M'hammed Mellouki (dir), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec*, Les Presses de l'Université Laval, 2010. p.83

<sup>97</sup> Ibid

<sup>98</sup>Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles*, Québec : Gouvernement du Québec, 2001, p.61



ses élèves», l'objectif étant de «transformer la classe en un lieu culturel ouvert à la pluralité des perspectives dans un espace de vie commun» et ainsi, poser « un regard critique sur ses propres origines et pratiques culturelles et sur son rôle social.»<sup>99</sup> Ici, la conception de la culture repose sur la théorie de Fernand Dumont distinguant «culture première» et «culture seconde», mais aussi, la culture étant comprise comme un rapport entre les individus. Comme le précise Denis Simard :

Cette conception peut être qualifiée d'herméneutique dans la mesure où la culture y est envisagée comme médiation de la conscience et parce que les pôles objectif (la culture comme objet) et subjectif (la culture comme rapport) y jouent un rôle central. Si cette conception de la culture n'est pas en rupture avec celle que l'on trouve dans le rapport Inchauspé, et reprise en partie dans l'*Énoncé de politique éducative*, il reste qu'elle introduit une conceptualisation nouvelle, plus étoffée et plus complexe.<sup>100</sup>

Dans la même lignée, le ministère de l'Éducation publia ensuite *L'intégration de la dimension culturelle dans l'apprentissage et l'enseignement* (2004). Ce document propose ainsi trois axes d'intégration de la dimension culturelle :

L'un d'eux est l'apprentissage et l'enseignement vécus quotidiennement en classe. La dimension culturelle peut alors prendre forme par l'exploitation de repères culturels signifiants (...). Par ailleurs, une autre voie d'intégration est tracée par le programme de formation lui-même. Ses visées, ses orientations et ses éléments constitutifs comprennent de nombreuses «portes d'entrée» favorisant l'intégration de la dimension culturelle. Enfin, un dernier axe d'intégration trouve sa concrétisation dans les actions concertées des nombreux acteurs scolaires et culturels, dans lesquelles s'inscrit la collaboration des partenaires culturels de l'école.<sup>101</sup>

---

<sup>99</sup> Ibid, p.61-67

<sup>100</sup> M'hammed Mellouki (dir), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec*, Les Presses de l'Université Laval, 2010, p.84

<sup>101</sup> Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, *L'intégration de la dimension culturelle dans l'apprentissage et l'enseignement*, Québec : Gouvernement du Québec, 2004, p.13

Pour les auteurs de ce document, la culture se conçoit d'une part comme «immédiate», elle «correspond à l'univers familial de l'élève. Elle englobe à la fois la culture médiatique et la culture familiale de ce dernier.»<sup>102</sup> La culture se conçoit d'autre part comme «générale», c'est-à-dire qu'elle «permet à l'élève d'accéder à l'héritage culturel d'ici et d'ailleurs – donc à des réalités du passé. Elle se rapporte aussi aux multiples manifestations actuelles de la culture à travers le monde. Elle comprend, entre autres choses, ce qu'il est convenu d'appeler les connaissances générales.»<sup>103</sup> Cette conception de la culture peut être comprise comme anthropologique. Comme ils le précisent, la culture c'est «l'expression des manières d'être, des représentations du réel, des façons de penser et de sentir que partage une communauté d'individus»<sup>104</sup>. Ainsi, selon ce document, il y a non seulement les productions culturelles les plus significatives qui doivent être introduites dans l'enseignement, mais aussi la totalité de ce qu'une société définit de façon plus ou moins large, ce qu'elle pense, crée, échange, c'est-à-dire des gestes les plus simples aux plus grandes réalisations de l'activité humaine en société.

Ce qu'il faut retenir de cette analyse des textes officiels c'est que le rehaussement culturel des programmes d'études était prédominant dans les fondements de la réforme. Cette idée s'est retrouvée bien présente dans le discours sur la réforme et cela, jusqu'à la publication de ce document en 2004. Mais comme nous pourrions le prévoir, les mécanismes de focalisation, précédemment expliqués, traversant les deux programmes de formation (primaire et secondaire), ont nécessairement influé sur la conception et la place du rehaussement culturel à l'intérieur de ceux-ci. Regardons de plus près.

---

<sup>102</sup> Ibid, p.10

<sup>103</sup> Ibid

<sup>104</sup> Ibid

### 3.3. Le PFEQ

Dans le PFEQ, publié en 2001, la place de la culture est réduite sous plusieurs aspects. Tout comme Denis Simard, nous pouvons constater certaines lacunes : «La culture y joue un rôle plutôt restreint, limité à la section 1.3 («Les orientations du Programme de formation», sous la rubrique «Des apprentissages actuels et culturellement ancrés», p.4) et à la section 1.8 («Les éléments constitutifs des programmes disciplinaires», sous la rubrique «Repères culturels», p.9).»<sup>105</sup> Qu'en est-il réellement?

Selon le Ministère «l'école met l'élève en contact avec les croyances, les valeurs et les savoirs contemporains», «les apprentissages qui s'y réalisent ont donc un caractère actuel», «Ils auront d'autant plus de sens et de profondeur que leurs repères culturels seront connus et qu'ils seront situés dans une perspective historique». Mais les programmeurs vont encore plus loin. Pour eux, la culture serait «le fruit de l'activité de l'intelligence humaine, non seulement d'hier et d'aujourd'hui». En ce sens, «chaque discipline est porteuse de culture tant par son histoire que par les questionnements particuliers qu'elle suscite.»<sup>106</sup> De plus, dans une autre section, il ne s'agit rien de moins que de «repères culturels». Ces repères sont, en plus, clairement définis comme «des ressources de l'environnement social et culturel pouvant contribuer au développement de la compétence»<sup>107</sup>. Il y a dans ce discours l'introduction d'une autre conception de la culture et ce qu'elle a de particulier est évidemment son aspect instrumental. Ce constat est aussi alarmant que celui révélant que des expressions comme la finalité culturelle de l'école, l'approche culturelle ou le passeur culturel n'existent plus dans les programmes. Ainsi, le PFEQ se trouve en rupture radicale avec le discours sur la culture provenant du rapport Inchauspé et de *L'École tout un programme : Énoncé de politique éducative*.

<sup>105</sup> M'hamed Mellouki (dir), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec*, Les Presses de l'Université Laval, 2010, p.85

<sup>106</sup> Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement préscolaire et primaire*. Version approuvée, Québec : Gouvernement du Québec, 2001, p.4

<sup>107</sup> Ibid, p.9

En 2004 le PFEQ, s'adressant au niveau secondaire, est publié. Tout comme le précédent, il se structure en capacité d'action, à travers l'approche par compétence et la culture est comprise comme des repères culturels, même si la culture semble être plus présente. Dans le chapitre au nom évocateur «Un programme de formation pour le 21<sup>e</sup> siècle», la culture est présentée comme une des «dimensions intrinsèques des visées de formation», l'autre étant bien sûr la langue. Il précise justement qu'il est impossible de «se préoccuper de visées éducatives sans souligner le rôle éminemment intégratif de la langue et de la culture dans la formation de la personne».

Ainsi, «la culture, entendue comme l'ouverture au patrimoine collectif, constitue un autre appui essentiel à l'élaboration d'une vision du monde, à la structuration de l'identité et au développement du pouvoir d'action». Les jeunes doivent donc acquérir une culture générale qui «puise dans les fruits de l'activité humaine d'hier et d'aujourd'hui, dans les connaissances de l'héritage collectif et dans les repères communs élaborés au fil du temps relativement aux grands enjeux scientifiques, éthiques et politiques auxquels l'humanité doit faire face». Les concepteurs en viennent même à préciser que l'enseignement à travers «une perspective culturelle, consiste, notamment, à exploiter des repères culturels pour amener l'élève à comprendre le monde et lui faire découvrir chaque discipline porteuse de sens, tant par son histoire que par le questionnement qu'elle suscite», mais aussi, «amener l'élève à établir un plus grand nombre de liens entre les divers phénomènes scientifiques, sociaux, artistiques, moraux, économiques, et à se situer par rapport à eux»<sup>108</sup>.

Ce que cette analyse a permis de constater est donc que les programmes ministériels semblent avoir oublié leurs fondements. Ni de l'un, ni de l'autre, il n'est fait mention de l'approche culturelle, du rehaussement culturel des programmes et de la société. De plus, les repères culturels, que l'on présente soit sous la forme d'une liste ou sous

---

<sup>108</sup> Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire*. Version approuvée, Québec : Gouvernement du Québec, 2004, p.7

la forme d'un texte peu explicite, constituent un ensemble conceptuel qui renvoie à différentes définitions de la culture et qui mine la cohérence du discours. Cela mène à une non-correspondance de la reconnaissance de la dimension culturelle de l'éducation, de la transmission culturelle, de la finalité culturelle avec le processus conduisant à la restructuration du curriculum par l'approche par compétence dans le renouveau pédagogique.

Il est particulièrement difficile de ne pas être en accord avec le rapport Inchauspé (1997) où : «Le message qu'un curriculum d'études doit transmettre aux élèves est le suivant : À l'école, vous allez devenir plus humains, comment? Parce que le monde où vous vivez est le résultat des productions humaines, on vous fera connaître les plus significatives d'entre elles.»<sup>109</sup>. Ce postulat implique une discussion critique des concepts de culture et de société en éducation et surtout, une clarification des principes de sélection et de hiérarchisation des contenus culturels que l'enseignant doit transmettre. En effet, il est toujours possible de réformer le système scolaire selon l'idéal d'une formation culturelle et sociale clairement exposée, comprise, structurée, cohérente, riche et approfondie, une réforme où la société prend tout son sens à travers son autonomie et son émancipation.

### 3.4. Un mouvement de repli, de nuances, de modifications

Il est compréhensible que le discours officiel sur la réforme scolaire ait entraîné de nombreuses et virulentes critiques. Comme exposé précédemment, ces critiques s'adressent surtout à la pertinence et la cohérence du renouveau pédagogique. Elles attaquent sérieusement les fondements conceptuels et théoriques de ce nouveau paradigme éducatif, mais aussi la pertinence et la cohérence d'une approche par compétence à l'école, sans oublier la prédominance des pédagogies par la découverte

---

<sup>109</sup> Ministère de l'Éducation du Québec. *Réaffirmer l'école. Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec : Gouvernement du Québec, 1997, p.25

et par le projet. Ces critiques remettent ainsi en question les bienfaits d'une telle réforme (radicale) tant pour les jeunes Québécois que pour ceux à venir. Ce mouvement a eu pour conséquence un certain changement de cap, des stratégies de repli ou même des postures plus nuancées dans le discours des réformistes. C'est ce que Cerqua et Gauthier comprennent comme le troisième mouvement de la réforme scolaire québécoise. Cela n'aide en rien à clarifier et rendre cohérent ce renouveau pédagogique et le rendre plus acceptable par les différents acteurs éducatifs.

### 3.5. L'efficacité de cette réforme

Est-ce que ce renouveau pédagogique a été efficace, voire bénéfique pour notre système scolaire et pour les élèves? Cette partie tentera donc de démontrer, par les résultats de différentes recherches, son inefficacité par rapport aux objectifs qu'il s'était donné. Une étude socio-polémique de la réforme scolaire, qui nous est fournie par Antoine Baby, est très éloquente à ce sujet : L'objectif de cette analyse est clair :

démontrer que cette réforme est inutile, voire nuisible. Inutile en ce sens qu'en dépit de ses prétentions elle n'apporte rien de nouveau. (...). Elle est aussi nuisible en ce sens que ses seuls éléments véritablement novateurs, par leur caractère dogmatique et contraignant, enferment les élèves et les enseignants dans un carcan doctrinal d'une formation générale captive, rapidement obsolète et difficilement recyclable. On pense au recours obligatoire au socioconstructivisme et à l'approche par compétences.<sup>110</sup>

Comme il a été maintes fois expliqué, selon le PFEQ, les enseignants doivent désormais «présenter leurs contenus d'apprentissage en référence à des usages réels et signifiants»<sup>111</sup>. En fait, il faudrait que l'élève comprenne pourquoi on lui propose tel

<sup>110</sup> M'hammed Mellouki (dir), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec*, Les Presses de l'Université Laval, 2010. p.146

<sup>111</sup> Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement préscolaire et primaire*. Version approuvée, Québec : Gouvernement du Québec, 2001, p.6

apprentissage, tel contenu ou telle compétence évaluée, mais surtout quel en est «l'usage» dans la vie de tous les jours. Dans ce contexte, apprendre pour le simple plaisir d'apprendre n'est pratiquement plus possible, car désormais il faut apprendre de manière pragmatique afin de développer une ou des compétences. La vision instrumentaliste de l'éducation étant évidente, cela a donc eu une grande incidence dans la classe, ou du moins, dans la justification interminable de tous les apprentissages dans leur efficacité. Comment justifier l'importance de clarifier le sens du concept de société à un individu qui se demande à quoi ça sert?

De plus, encore une fois, une profonde insatisfaction résulte d'un constat flagrant : le fait que les nouveautés envisagées aux fondements de la réforme ne se concrétisent pas, subissent de profondes mutations conceptuelles à travers le temps et les discours et que ces nouveautés avancées dans les programmes officiels n'en soient, parfois voire majoritairement, tout simplement pas. Il semble que cela s'est produit dans une perspective où il y a été mis de côté ce qui a été essayé par le passé et ce que la recherche en enseignement avait fait ressortir depuis plusieurs années.

### 3.6. Le nouveau dans le renouveau

Il est ainsi important de faire ressortir ce qui dans le PFEQ paraît comme nouveautés alors que cela avait déjà été pensé et essayé par le passé. Comme Antoine Baby le précise : «Plusieurs éléments de cette réforme sont en effet présentés comme étant à la fois nouveaux et novateurs, alors que, sous une forme ou sous une autre, ils font déjà partie ou ont fait partie dans le passé de l'arsenal pédagogique québécois.»<sup>112</sup> C'est donc par une «allégorie des fantômes» que cet auteur a procédé dans son analyse. Selon lui, les fantômes sont ces éléments que l'on retrouve dans les réformes précédentes et qui refont surface dans la présente réforme, mais sous une nouvelle

---

<sup>112</sup> M'hamed Mellouki (dir), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec*, Les Presses de l'Université Laval, 2010. p.148

conceptualisation. Ce qui nous est proposé à travers le PFEQ, renferme des éléments qui ont été essayés chez nous, pour être ensuite abandonnés, oubliés, volontairement ou non. Cette partie tente d'en exposer quelques-uns.

En premier lieu, on retrouve à maintes reprises, dans le discours ministériel, l'idée que les enseignants doivent «désormais» faire en sorte que «l'élève soit l'agent principal de sa propre démarche», mais cela ne date pas d'hier! Le Conseil supérieur de l'éducation, dans les années 70, proposait le concept du «s'éduquant» s'opposant à l'élève passif qui suivait l'idée de la «cruche se remplissant de savoirs». De plus, c'est ce principe qui s'appliquait déjà dans les stratégies pédagogiques actives ou non directives des années 60. Tout est expliqué comme si la recherche en enseignement et la pratique enseignante n'y avaient jamais pensé.

Un autre fantôme est celui de l'école «orientante». Comme Baby le précise : «C'est le déguisement de fantômes emprunté à deux réformes antérieures où dans les deux cas, il avait fallu trouver un prétexte noble pour justifier des coupures sauvages dans les services éducatifs complémentaires», où «désormais» l'orientation de l'élève sera la responsabilité de tous et de chacun dans l'école. Mais, «faire d'un principe pédagogique la responsabilité de tous, c'est la meilleure façon d'en faire la responsabilité de ... personne en particulier.»<sup>113</sup>

Il y a aussi celui que Mme Pauline Marois a proposé : celui des «p'tites matières». Il fallait y faire le ménage et faire un retour à l'essentiel! La réforme scolaire a donc muté et fusionné ces petites matières dans de grands domaines, qui ont eu pour effet certain leur perte d'identité. Antoine Baby explique clairement cette problématique: «Il faut donc s'inquiéter beaucoup de ce qui arrive à des p'tites matières (qui ne sont pas si petites que ça...) comme l'éducation à la citoyenneté, l'éducation à la sexualité ou l'éducation au choix de carrières, quand elles deviennent par le jeu du retour à

---

<sup>113</sup>Ibid, p.150-151



*l'essentiel, l'affaire de tous et de personne en particulier.*»<sup>114</sup> En ce sens, cette idée a déjà eu assez de répercussions chez les jeunes générations pour la remettre en question et non la promouvoir. Le manque d'intérêt à la politique, l'augmentation des problématiques sexuelles et le faramineux taux de décrochage n'en sont que des exemples parmi tant d'autres. À se demander où est l'intérêt à l'autonomie et l'émancipation des futurs sujets sociétaux?

Un autre fantôme se déguise dans la fameuse pédagogie par projet. Pour le PFEQ, si l'on veut développer chez l'élève des compétences «transversales» et lui permettre de construire lui-même ses connaissances, le personnel enseignant doit avoir recours à la pédagogie par projet. Cette nouveauté qui n'en ait pas une, existe depuis plus d'une vingtaine d'années en français. Au Québec, on retrouvait ce type de pédagogie dans les parcours de formation générale pour des élèves connaissant des difficultés temporaires de motivations pour les études et de sous-rendement scolaire, ce que le ministère nommait à l'époque «l'itinéraire appliqué», mais on retrouvait aussi cette idée à travers les «parcours de formation axés sur l'emploi». Un constat de Baby est cinglant : «Pour une fois qu'on avait des innovations pédagogiques issues de la base qui durent et qu'il était possible d'opérer un transfert de connaissances accumulées d'une expérience de plus de dix ans, le premier réflexe aura été un réflexe des pionniers comme l'étaient nos ancêtres : mettre la hache dans ce qui va bien et recommencer à zéro.»<sup>115</sup>

Il y a aussi deux fantômes de vieilles réformes s'arrimant uniquement au niveau secondaire et trois autres qui concernent plus spécifiquement le primaire. Au niveau secondaire, on retrouve d'une part, l'importance des options et d'autre part, la nécessité de moduler les matières de base. Lorsque le ministère insiste sur l'augmentation du nombre d'heures attribuées aux options surtout à partir du deuxième cycle du secondaire, il n'amène rien de nouveau. Baby remarque : «Dès le

---

<sup>114</sup> Ibid

<sup>115</sup> Ibid, p.152

milieu des années 1960, en effet, l'école québécoise s'était dotée d'un audacieux régime d'options au secondaire. Mais les universités et les cégeps ont «pris le beurre à la poignée» et l'ont complètement dénaturé puis démoli en puisant dans ces options ce qui est devenu des exigences de prérequis d'admission si pointues et si tatillonnées que l'élève du secondaire n'avait plus vraiment de choix.»<sup>116</sup> En fait, il semble qu'à cette époque, presque toutes les options de l'élève s'arrimaient à des prérequis institutionnels de niveau plus élevé. Cela avait pour effet d'amener l'élève, dès la troisième secondaire, à décider de son avenir et se positionner dans les ordres supérieurs d'enseignement afin d'y parvenir. Nous remarquons que la pression normative qu'exerce la hiérarchisation des différents niveaux institutionnels est indissociable au maintien et à la reproduction du système scolaire. En fait, il s'agit de s'assurer que l'histoire ne se répète pas.

Quant à l'idée de la modulation du niveau de difficulté des disciplines comme il est déjà admis en mathématiques, cela ressemble énormément au système des trois rythmes d'apprentissage des années 1970, soit les trois niveaux Enrichi-Régulier-Allégé pour toutes les matières de base, donnant la possibilité à l'élève d'être régulier en mathématique, enrichi en sciences et allégé en français. Encore une fois, «Tout porte à croire que peu de réformateurs d'aujourd'hui, pour ne pas dire aucun, ne sont allés fouiller dans l'histoire récente du système scolaire québécois pour voir si nous n'avions pas déjà expérimenté quelque chose du genre et surtout pour voir pourquoi, le cas échéant, nous avons abandonné cette filière pédagogique.»<sup>117</sup> D'ailleurs, le débat entre faire un classement mettant les élèves de même niveau ensemble ou bien un classement hétérogène, moyennant une pédagogie appropriée, est toujours d'actualité dans nos écoles. Est-ce qu'un classement simplement équilibré ne serait pas plutôt une voie intéressante?

---

<sup>116</sup> Ibid

<sup>117</sup> Ibid, p.153

Il y a finalement trois autres fantômes qui viennent hanter le PFEQ, mais qui ne concernent que le primaire. Il s'agit de celui du redoublement, celui des trois cycles du primaire et celui du respect des rythmes de chacun.

Selon les directives du PFEQ, la nouvelle école primaire doit désormais éviter dans le domaine du possible, le recours au redoublement. Il est précisé qu'à titre exceptionnel on pouvait ajouter une année dans le parcours de l'élève se situant à la fin du premier ou du deuxième cycle. Comme Baby le précise, cela était déjà prescrit par le ministère dans les années 1960: «On appelait cela la promotion par matière. L'élève pouvait prendre jusqu'à sept ans pour faire un primaire ramené à six ans pour la majorité. Puis, au terme de ces sept années sans redoublement, l'élève passait automatiquement au secondaire.»<sup>118</sup> Même si c'est par la pression des enseignants que le MELS a décidé de rendre le redoublement moins exceptionnel, le problème est que cela avait déjà été essayé et encore une fois, on l'avait abandonné à l'époque.

De plus, selon le renouveau pédagogique, une des manières d'éviter de devoir recourir au redoublement se trouve dans la possibilité de l'élève de travailler selon son propre rythme. Comme Baby ajoute : «C'était au moins implicite dans certaines dispositions du Règlement no 1 de la fin des années 1960 (...), notamment celles qui permettaient à un élève d'avoir à un moment donné jusqu'à deux ans d'écart entre les niveaux de rendement des diverses disciplines de son programme.»<sup>119</sup> Alors, comment se fait-il qu'il existe autant de «nouvelles propositions ministérielles» dans l'historique de notre système éducatif et que les nouveaux programmeurs ont négligés d'en tenir compte? C'est ce type de question que les acteurs éducatifs auraient dû poser au Ministère avant l'adoption d'un changement aussi radical.

Encore une fois, à force de se focaliser sur certaines choses, souvent présentées sous forme dogmatique, la réforme scolaire est passée à côté de ce qui devait être son

---

<sup>118</sup> Ibid, p.154

<sup>119</sup> Ibid

portrait général et générique. Un constat de Steve Bissonnette, Mario Richard et Clermont Gauthier est assez évocateur :

On ne sait pas trop pourquoi, mais rien n'obligeait à un changement de perspective aussi radical, si peu discuté et, pis encore, si peu fondé. La réforme en cours remet fondamentalement en cause le paradigme de l'enseignement et fait des propositions qui vont beaucoup trop loin sur le plan pédagogique (...). Nous anticipons que ce changement, s'il est réalisé dans toute son ampleur, aura un impact fort négatif sur l'ensemble du système (...).<sup>120</sup>

### 3.7. L'importance de la recherche empirique en enseignement

Cette partie présentera ce qu'est la recherche en efficacité de l'enseignement et ce que l'on peut comprendre comme caractéristiques des écoles efficaces. Ce mémoire fait l'hypothèse que cette réforme, cette expérience idéologique menée par les programmeurs et réformistes, s'est focalisée sur des propositions pédagogiques moins efficaces que celles qu'ils discréditent dans l'opposition paradigmatique entre les stratégies pédagogiques centrées sur l'élève et celles centrées sur l'enseignant. Ainsi, il sera exposé ce que l'on doit comprendre comme efficacité et précisé de quelle efficacité il est question : Efficacité des réformes, efficacité des écoles, efficacité de l'enseignement ou efficacité des pratiques pédagogiques?

Même si la recherche sur l'efficacité de l'enseignement a été particulièrement absente au Québec dans les dernières années, elle se trouve présente au niveau international depuis plus de trente ans, plus principalement en Angleterre, aux États-Unis, mais aussi ailleurs au Canada. Une multitude d'études anglo-saxonnes a donc démontré que la famille et le milieu social de l'élève ont une influence sur lui, mais que l'école exerce aussi une grande influence ayant un impact réel sur la réussite scolaire.

---

<sup>120</sup> Steve Bissonnette, Mario Richard, Clermont Gauthier, *Échec scolaire et réforme éducative, quand les solutions proposées deviennent la source du problème*, Les Presses de l'Université Laval, 2005, p.86

Actuellement, l'intérêt des chercheurs dans ce domaine se retrouve plutôt dans l'amélioration des écoles et l'efficacité des réformes scolaires. Cette tendance est directement liée à la pression normative de l'opinion publique qui considère que les écoles doivent faire face aux besoins d'une société en mouvement. Selon Teddlie et Reynolds (2000), les chercheurs en enseignement doivent travailler afin d'établir comment la recherche empirique peut aider les écoles qui ne sont pas ou moins efficaces à le devenir et surtout de permettre à celles qui le sont de pouvoir le demeurer à long terme.

Ce mémoire soutient ainsi qu'une réforme éducative, qui désire être cohérente en fonction de ses fondements et être efficace dans sa finalité, a le devoir de vérifier ce que constate la recherche empirique en enseignement, nullement afin d'en faire son unique ancrage, mais du moins s'assurer de ce qu'elle propose ne soit pas en contradiction avec ce qui est internationalement reconnu en la matière. Précisons que l'efficacité présentée ici se rapporte plutôt à l'augmentation de l'autonomie et de l'émancipation des sujets, de l'école et de la société que de l'efficacité du système scolaire dans le cadre de la compétitivité internationale.

### 3.8. Une synthèse de la littérature en recherche empirique

C'est dans cette perspective que Clermont Gauthier et ses collaborateurs (2004) ont effectué une revue de recherche sur les interventions pédagogiques dites efficaces en vue de favoriser la réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. En fait, ses chercheurs, par la synthèse de plusieurs recherches, tentent de répondre à quatre grandes questions :

- 1) Quelles sont les caractéristiques des écoles efficaces?
- 2) Quelles sont les pratiques pédagogiques utilisées dans les écoles efficaces, plus particulièrement celles situées dans des quartiers défavorisés?

- 3) En quoi ces pratiques sont-elles compatibles avec les résultats des recherches sur l'enseignement efficace?
- 4) Les écoles de milieux défavorisés qui se sont améliorées, c'est-à-dire qui sont devenues plus efficaces, utilisent-elles des pratiques d'enseignement efficace?

Les études empiriques, que Gauthier et ses collaborateurs ont recensées, permettent d'illustrer l'importance de l'influence que possède l'enseignant en relation avec la performance scolaire de ses élèves, ce que l'on peut traduire comme un «effet-maître» ou un «effet-enseignant». Cet effet peut lui-même, lorsque les pratiques pédagogiques sont efficaces, se comprendre comme une «valeur ajoutée», en ce sens, qu'il provoque une amélioration notable des résultats scolaires des élèves sur une année, et cela même pour les élèves provenant de milieux défavorisés.

Encore plus important pour notre propos, «au-delà de l'effet que peut obtenir un enseignant sur le rendement scolaire de ses propres élèves pendant une année, il est également possible d'identifier des écoles qui parviennent à prolonger cette influence sur plusieurs années scolaires, c'est-à-dire à provoquer un véritable «effet-école»<sup>121</sup>. Ainsi, «il existerait des écoles efficaces situées dans des quartiers défavorisés qui auraient adopté des mesures permettant de cumuler, d'une année à l'autre, la valeur ajoutée des enseignants. Plusieurs recherches sur le sujet en témoignent (...). L'effet-école existe et il interpelle dorénavant tout chercheur s'interrogeant sur l'efficacité des écoles et les stratégies à mettre en place pour les rendre plus efficaces.»<sup>122</sup>

En ce sens, l'effet-école en complémentarité avec l'effet-enseignant représente l'objet principal de l'étude que nous fournissent Bissonnette, Gauthier et ses collaborateurs (2004,2005). C'est donc dans la continuité des études réalisées sur l'enseignement efficace que les auteurs formulent leur hypothèse : «une école ne peut être efficace que si l'enseignement qui y est pratiqué l'est également.» Conséquemment, «les

---

<sup>121</sup>Steve Bissonnette, Mario Richard, Clermont Gauthier, *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces?*, Les Presses de l'Université Laval, 2006, p.2.

<sup>122</sup> Ibid

pratiques d'enseignement efficace observées au niveau de la classe devraient, selon toute vraisemblance, être compatibles avec celles mises en place dans l'ensemble des classes des écoles dites efficaces. De plus, ces pratiques devraient être du même ordre que celles identifiées par les recherches sur l'efficacité de l'enseignement (Brophy et Good, 1986; Rosenshine et Stevens, 1986).»<sup>123</sup>

Ainsi, le contexte de réforme éducative comme celui du renouveau pédagogique québécois, l'identification des pratiques d'enseignement qui s'utilisent dans les écoles efficaces, surtout celles situées dans des quartiers socio-économiquement faibles, peut et doit fournir, aux décideurs politiques comme aux différents acteurs éducatifs, des renseignements essentiels afin d'orienter le choix des stratégies pédagogiques qui permettraient d'assurer la réussite scolaire du plus grand nombre d'élèves possible. Il sera donc question de l'importance de la complémentarité entre la recherche crédible en enseignement et l'orientation normative des prescriptions ministérielles.

### 3.9. La recherche et les caractéristiques des écoles efficaces

Ce n'est pas un secret, il y a des sommes massives d'argent investies dans le monde de l'éducation occidentale. L'efficacité des systèmes éducatifs et des écoles est un sujet qui préoccupe les gouvernements nationaux, les acteurs éducatifs ainsi que la société en général. Il en ressort une importante question : est-ce que les écoles réussissent aussi bien qu'elles le devraient, compte tenu des investissements financiers importants et des changements apportés par les successives réformes scolaires? Il faut comprendre ici l'absurdité d'ignorer ce que la recherche empirique recommande, quand elle-même reçoit un investissement financier majeur et permet, d'une certaine façon, une orientation normative des réformes scolaires qui serait, au moins, cohérente avec une pratique éducative efficace selon ses objectifs. Ici, l'aspect

---

<sup>123</sup> Ibid

instrumental de l'efficacité n'est nullement en contradiction avec l'autonomie et l'émancipation de la société québécoise.

Les chercheurs en efficacité des écoles, même s'ils emploient une terminologie variée, soit une bonne école, une école exemplaire ou une école efficace, s'entendent à tout le moins sur une idée générale. En traduisant Henchey (2001), les auteurs précisent : «l'ensemble des recherches consacrées à l'efficacité des écoles poursuit néanmoins des objectifs communs, à savoir que tous les élèves apprennent, actualisent leur potentiel et soient bien préparés à faire face à leur vie d'adulte.»<sup>124</sup>

Pour Bissonnette, Richard et Gauthier (2005), le terme retenu a été celui d'«école efficace» désignant normalement «des écoles situées dans des quartiers défavorisés dont la performance scolaire des élèves est mesurée à l'aide d'épreuves standardisées et rejoint ou surpasse celle d'élèves provenant de quartiers mieux nantis.»<sup>125</sup> Étant donnée la possibilité d'identifier des écoles dont l'efficacité les distingue des autres, les chercheurs en viennent à examiner leur mode de fonctionnement de façon à faire ressortir les caractéristiques se retrouvant dans chacune d'elles. Pour ce faire, ils se sont «concentrés sur les synthèses et les revues de recherches qui ont été effectuées sur le thème des écoles efficaces (Bressoux, 1994; Good et Brophy, 1986; Henchey et coll., 2001; Jacka, 1999; Lezotte, 1995; Marzano, 2000,2003; Teddlie et Reynolds, 2000; Wendel, 2000). »<sup>126</sup> Quels sont les constats qui ressortent de cette littérature?

D'abord, en 1979, Ron Edmonds, dirigeant un groupe de chercheurs américains, a voulu démontrer que l'école pouvait réellement faire une différence afin de favoriser l'apprentissage des élèves. Edmonds a donc répertorié 55 écoles primaires, provenant de quartiers urbains défavorisés du nord-est des États-Unis, dont les performances scolaires surpassaient nettement celles d'écoles comparables. Il a donc pu identifier des caractéristiques communes de ces écoles. Cela lui a permis d'exposer cinq

---

<sup>124</sup> Ibid, p.5

<sup>125</sup> Ibid

<sup>126</sup> Ibid, p.7



facteurs fortement corrélés aux performances scolaires des écoles primaires efficaces :

- 1) un leadership fort de la direction et une attention particulière accordée à la qualité de l'enseignement;
- 2) des attentes élevées concernant les performances de tous les élèves;
- 3) un milieu sécuritaire, ordonné, créant une atmosphère et un climat propice aux apprentissages;
- 4) la priorité accordée à l'enseignement des matières de base : lecture, écriture et mathématiques;
- 5) des évaluations et des contrôles fréquents des progrès de l'élève.

En ce sens, Edmonds a une grande influence dans le mouvement de la recherche sur les écoles dites efficaces. La même année, Michael Rutter et ses collaborateurs ont mené, à Londres, une recherche de type longitudinale sur l'efficacité des écoles secondaires, que l'on retrouve à travers l'ouvrage *Fifteen Thousand Hours : Secondary Schools and Their Effects on Children*<sup>127</sup>. Les écoles secondaires dites efficaces identifiées dans cette étude détenaient les caractéristiques communes suivantes :

- 1) Un système de punitions et de récompenses favorisant davantage le recours au renforcement positif, c'est-à-dire l'encouragement, l'appréciation, les félicitations et les récompenses;
- 2) Un environnement scolaire agréable et bien organisé;
- 3) Une implication élevée des élèves dans la vie de l'école;
- 4) Une priorité accordée à la dimension scolaire : recours aux devoirs et à l'étude, objectifs scolaires clairement établis et attentes élevées envers les élèves;
- 5) Des enseignants servant de modèles aux élèves par leurs attitudes adéquates;

---

<sup>127</sup> Michael Rutter et coll, *Fifteen Thousand Hours : Secondary Schools and Their Effects on Children*, Harvard University Press, 1982

- 6) Des pratiques efficaces de gestion de classe, des leçons bien préparées, une gestion efficace de la discipline soulignant les bons comportements et minimisant les comportements plus dérangeants;
- 7) Un leadership ferme de la direction et une implication des enseignants.

Pour Teddlie et Reynolds (2000), ces deux études ont été, certainement, les plus importantes de la littérature sur l'efficacité des écoles. Il y a eu d'autres recherches qui ont grandement contribué à la poursuite de la réflexion sur l'efficacité des écoles comme les travaux de Brookover (1979) sur l'efficacité des écoles américaines en se concentrant sur les relations pouvant exister entre le climat des écoles et la performance scolaire des élèves. En Angleterre, Mortimore (1988), quant à lui, recueillait des données sur le rendement scolaire et la dimension sociale, ce qui lui a permis d'identifier des caractéristiques communes aux écoles qui se révélaient efficaces tant au niveau scolaire qu'au niveau social. Il y a aussi les travaux américains de Levine et Lezotte (1990) en synthétisant les résultats d'environ 400 recherches arrivèrent à des facteurs communs associés aux écoles dites efficaces. Les travaux de Sammons, Hillman et Mortimore, dans la même lignée, étudièrent les écoles efficaces britanniques, canadiennes et américaines afin d'en ressortir les facteurs communs.

Ce n'est qu'en 2001, qu'Henchey et ses collaborateurs ont finalement étudié les écoles efficaces uniquement dans des écoles secondaires publiques au Canada. Selon eux, les écoles efficaces canadiennes sont celles où la performance scolaire et les taux de diplomation des élèves qui les fréquentaient étaient plus élevés que ceux des écoles comparables. La méthodologie a été celle de l'étude de cas où 12 écoles secondaires ont fait l'objet de visites, d'observations, d'entrevues, de «focus groups» et d'analyses documentaires. Les résultats de ce regroupement ont permis aux chercheurs de comparer les pratiques éducatives des écoles efficaces et de celles qui le sont moins. Les résultats de ces travaux surprennent par leur simplicité et le bon sens les caractérisant.

Pour Henchey et ses collaborateurs, les facteurs communs des écoles efficaces sont les suivants. D'abord, le personnel enseignant présente des attitudes positives et des attentes élevées envers le succès scolaire des élèves. La direction d'école a une administration forte et vigilante. Une priorité est accordée au rendement scolaire, mais aussi aux besoins des élèves. On retrouve dans ces écoles une reconnaissance de la nécessité d'être imputable pour la qualité des performances observées, même si quelques fois elle se fait avec un sentiment d'urgence si l'avenir de l'école en dépend. Il y a donc, dans ces écoles, une analyse régulière des résultats des élèves et une présence des liens établis ou plutôt un alignement entre les résultats obtenus et les pratiques de l'école en matière d'évaluation, d'enseignement et d'innovation. On retrouve aussi une planification intégrée et coordonnée des activités éducatives par la filiation de la direction, des départements et des enseignants, réalisée en fonction de buts à atteindre de manière à améliorer les résultats des élèves. On observe une grande importance accordée à la qualité de l'enseignement et au développement professionnel tenant compte que les enseignants sont des modèles pour les élèves. Il y a un engagement réel des enseignants et des élèves dans la mission et les valeurs de l'école. L'école se dote d'un climat sécuritaire et respectueux, incitant les relations harmonieuses entre les différents acteurs éducatifs, mais aussi, la mise en place d'initiatives visant à susciter la motivation des élèves et à donner sens aux apprentissages. On retrouve surtout des pratiques d'enseignement structurées et traditionnelles. Nous remarquons que ces facteurs incluent une assistance et un soutien accordés aux différents acteurs éducatifs, mais aussi, une communauté qui appuie réellement son école. Comme Henchey et ses collaborateurs soulignent:

The element of success in these schools do not seem to differ significantly from those found in the research literature : positive climate of order and security, active leadership, collaboration among teachers, supporting programs and services, high expectations for performance, behavior and achievements for all students, warm personal relationship between

educators and students and a wide range of learning opportunities and resources for all students.<sup>128</sup>

De plus, contrairement aux recommandations prônées par le renouveau pédagogique québécois, ces recherches ont démontré que les écoles efficaces peuvent être considérées plutôt comme traditionnelles :

In the neutral sense of the word, these are traditional schools, based on long established assumptions of authority, discipline, schedules, attendance, formal instruction, testing and marking. It is possible these schools are successful precisely because they are traditional. Still, they have not ventured far in the direction of some of the new ideas in learning (constructivist methods, cooperative learning, project work, independant study), most have not made a priority of integrating technologies in their teaching and learning activities, and few have found it necessary to promote community-based learning activities to contextualize the academic learning they promote.<sup>129</sup>

### 3.10. Complémentarité entre les écoles efficaces et les pratiques d'enseignement efficaces

La recension des écrits élaborée par Gauthier et ses collaborateurs (2004-2005) a permis d'exprimer l'existence d'un lien entre les écoles efficaces, surtout celles provenant de milieux défavorisés, et les pratiques d'enseignement qui y sont élaborées. D'ailleurs, nous pouvons souligner que les recherches sur les écoles efficaces et les stratégies d'enseignement efficaces ont, historiquement et traditionnellement, été réalisées parallèlement et non de façon complémentaire.

Les chercheurs de cette recension se sont donc basés sur l'hypothèse suivante : «une école ne peut être efficace que si l'enseignement qui y est pratiqué l'est également». En ce sens, les stratégies d'enseignement utilisées dans les écoles efficaces devraient

---

<sup>128</sup> Henchey, N., Dunnigan, M., Gardner, A., Lessard, C., Muhtadi, N., Raham, H. et Violoto, *Schools That Make a Difference : Final Report Twelve Canadian Secondary Schools in Low-Income Settings*, Society for the Advancement of Excellence in Education, 2001, p.55

<sup>129</sup> Ibid, p.56

logiquement être celles identifiées par les différentes recherches sur l'efficacité de l'enseignement. Comme les chercheurs le soulignent : «l'analyse des recherches sur l'efficacité de l'enseignement a permis de mettre en évidence l'idée que les écoles sont effectivement plus efficaces lorsque plusieurs des enseignants qui y œuvrent recourent à des pratiques correspondant à un enseignement efficace».<sup>130</sup>

Le constat de leur recension des écrits a fait ressortir que «les modèles éducatifs prescrivant le recours à un programme scolaire spécifique et exigeant la mise en place de pratiques éducatives particulières (ex. : Direct Instruction et Success for All) obtiennent des effets d'ampleur supérieurs à ceux ne répondant pas à de telles exigences.» De plus, «il importe de souligner que ces deux modèles normatifs utilisent des méthodes d'enseignement explicite et préconisent des stratégies pédagogiques issues de la littérature sur l'enseignement efficace.»<sup>131</sup> C'est pourquoi ce mémoire est en accord avec ces chercheurs, «il nous semble possible d'affirmer que les écoles efficaces situées dans des quartiers défavorisés comptent sur des enseignants qui proposent un enseignement structuré, systématique et explicite à leurs élèves.»<sup>132</sup>

Les différents travaux de Gauthier et ses collaborateurs ont ainsi permis de comprendre que l'«effet-enseignant» tend à se développer et se concrétiser lorsque les stratégies d'enseignement utilisées correspondent à celles identifiées par les différentes recherches sur l'efficacité de l'enseignement. «Par conséquent (...), il nous semble possible d'affirmer que, dans les établissements de milieux défavorisés, l'effet-école augmente lorsque l'ensemble des pratiques d'enseignement utilisées dans les classes y est structuré, systématique et explicite.»<sup>133</sup>

---

<sup>130</sup> Steve Bissonnette, Mario Richard, Clermont Gauthier, *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces?*, PUL, 2006, p. 86

<sup>131</sup> Ibid, p.85

<sup>132</sup> Ibid, p.87

<sup>133</sup> Ibid

### 3.11. Synthèse

Tel que les chercheurs l'ont précisé au cours de différentes études incluses dans ce rapport de recherche en enseignement:

(...), les programmes d'enseignement efficace, et plus particulièrement ceux utilisant la méthode du *Direct Instruction*, ont recours à des principes de design curriculaire et pédagogique qui en améliorent considérablement l'efficacité. Parmi les principes de design proposés figurent celui de l'alignement curriculaire qui précise les contenus à enseigner et celui de l'intégration stratégique des connaissances qui propose une hiérarchisation des apprentissages orientés du simple vers le complexe combiné à l'utilisation d'une démarche d'enseignement explicite.<sup>134</sup>

Il est peu difficile de constater que les principes de base sur lesquels les programmes d'enseignement efficace reposent, sont, pratiquement voire totalement, absents des Programmes de formation de l'école québécoise. En effet, selon les prescriptions du PFEQ, le Québec a proposé un changement radical de perspective en ce qui concerne l'acte d'enseignement. Le système scolaire a mis en place un programme élaboré sur la logique des compétences et un fonctionnement en cycles d'apprentissage pluriannuels, en mettant à l'écart la pédagogie par objectifs. D'ailleurs, le Conseil supérieur de l'éducation (2002) justifie ce changement comme suit :

Depuis un peu plus d'un siècle, un modèle d'organisation scolaire prévaut dans les pays occidentaux. Au primaire, les enfants sont regroupés dans les classes divisées en degrés successifs et ayant chacune un enseignant responsable de toute l'activité pédagogique. Cette organisation, saluée à l'époque comme un immense progrès, est particulièrement efficace pour définir de façon homogène la tâche des enseignants. Mais, avec les années, on a compris que l'homogénéité des enseignements n'est pas une réalité de la classe. La diversité des enfants dans les groupes, leurs façons différentes d'apprendre, leur démarche de maturation personnelle s'accommodent difficilement d'un programme axé sur des objectifs à maîtriser, échelonnés sur une période d'une année et selon la même

---

<sup>134</sup> Ibid, p.89

planification pour l'ensemble des élèves d'un même degré. (CSE, 2002, p.4)

D'ailleurs, la *Troisième enquête internationale sur les mathématiques et les sciences* (TEIMS, 1999), où les élèves de la 8<sup>e</sup> année de 38 pays, dont le Canada, ont participé, indique que les systèmes éducatifs les plus performants sont ceux qui reposent sur des programmes qui indiquent clairement aux enseignants les contenus prévus pour chaque année d'études. Ces programmes «par degré» sont compris comme fort différents des programmes par compétences, orientés en cycles pluriannuels. De plus, Gauthier et ses collaborateurs insistent : «Il importe également de préciser que les résultats des élèves québécois à cette épreuve, performance issue des anciens programmes d'études, placent le Québec dans le peloton des États ou provinces les plus performants.»<sup>135</sup>

Encore une fois, on rejette ce qui fonctionnait efficacement (internationalement) pour quelque chose d'exploratoire et non validé par les différentes ressources le permettant. Fait encore plus flagrant, l'étude de M. A. Deniger (2004), une enquête auprès des directions d'école du personnel enseignant, des professionnels non enseignants et des parents des écoles primaires du Québec, évaluait la qualité de la mise en place de la réforme scolaire et ses effets perçus. Il en ressort que : «55.8% des répondants sont en désaccord avec l'énoncé «Depuis la mise en œuvre du nouveau programme, les performances des élèves dans les domaines d'apprentissages se sont améliorées». De plus, «54.1% des répondants sont en désaccord avec l'énoncé «L'organisation par cycle permet d'améliorer les performances des élèves.»<sup>136</sup> C'est plus de la majorité. Ainsi, les différentes études et les recherches analysées par Gauthier et ses collaborateurs permettent d'affirmer qu'il «semble opportun, et ce, peu importe que le programme soit élaboré par compétence ou non, de fournir aux

---

<sup>135</sup> Ibid, p.95

<sup>136</sup> Marc-André Deniger et C. Kamanzi, *Évaluation du nouveau programme de formation de l'école québécoise: la qualité de sa mise en œuvre et ses effets perçus à ce jour. Enquête auprès des directions d'école, du personnel enseignant, des professionnels non enseignants et des parents des écoles primaires du Québec*. Groupe d'analyse politique de l'éducation, CRIRES, Études et recherches, vol. 6, no 1, 2006

enseignants des indications claires et précises sur les contenus à maîtriser pour chacune des années d'études, comme le font les programmes construits par degrés.»<sup>137</sup>

Par ailleurs, comme exposé précédemment, les recherches sur l'efficacité de l'enseignement ont indiqué la nécessité de réduire la complexité des tâches d'apprentissage en les modélisant. Cela s'arrimait à une procédure par petites étapes successives passant du plus simple au plus complexe. Ainsi, l'enseignant peut s'assurer que chacune de ces étapes est bien comprise par l'élève avant de passer aux autres étapes plus complexes. Barak Rosenshine (2002) expose clairement ce constat:

When the most effective teachers in these studies taught new material, they taught it in «small steps». That is, they only presented small parts of new material at a single time, and then guided students in practicing this material... The importance of teaching in small steps fits well with the finding from cognitive psychology on the limitations of our working memory. Our working memory, the place where we process information, is small. It can only handle a few bits of information at once – too much information swamps our working memory. The procedure of first teaching in small steps and then guiding student practice represents an appropriate way of dealing with the limitation of our working memory.<sup>138</sup>

De plus, comme il a été exposé au deuxième chapitre, l'apprentissage à l'aide de tâche allant du complexe au plus simple, s'arrime majoritairement à la pédagogie par projet et à une conception constructiviste de l'apprentissage. Selon Bernard Rey (2001), le dispositif didactique conçu à partir de tâches complexes peut se comprendre comme «problème-compréhension-application». Par ce dispositif, l'élève serait donc confronté à une tâche complexe «assez proche de ce qu'il sait pour qu'il puisse en comprendre l'énoncé et se faire une idée de la forme que pourra prendre la réponse, mais aussi assez décalé pour qu'il soit amené à constater l'insuffisance de

<sup>137</sup> Steve Bissonnette, Mario Richard, Clermont Gauthier, *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces?*, PUL, 2006, p.98

<sup>138</sup> Barak. V. Rosenshine, *What Characterizes an Effective Teacher?*, School Reform News, The Heartland Institute, vol. 6, no 5, mai 2002, p.8-9



ses conceptions actuelles», où l'élève est «conduit à un véritable questionnement, lequel ne lui est pas commandé de l'extérieur par une injonction magistrale, mais qui vient de lui, dans son effort pour résoudre le problème posé.»<sup>139</sup>

Par contre, Bernard Rey mentionne également «qu'il arrive fréquemment que l'élève placé dans un tel dispositif n'arrive pas à résoudre le problème posé, soit à réinventer le savoir visé»<sup>140</sup>. On peut, dès lors, se demander comment les programmeurs ont interprété une situation, qui a toutes les caractéristiques d'une situation d'échec scolaire, comme une pratique pédagogique à prescrire partout au Québec. Alors qu'il existe un constat, que les recherches sur l'enseignement efficace ont élaboré sur plus de trente ans, stipulant que les pratiques pédagogiques les plus efficaces sont celles qui provoquent le moins d'erreurs possible ou plutôt celles qui engendrent des taux de succès élevés lors des situations d'apprentissage. Fait encore plus déstabilisant, Richard E. Mayer(2004) par sa synthèse des recherches publiées sur l'efficacité de la pédagogie par découverte, lors des 40 dernières années, arrive à ce constat :

The main conclusion I draw from the three research literatures I have reviewed is that it would be a mistake to interpret the current constructivist view of learning as a rationale for reviving pure discovery as a method of instruction. Pure discovery did not work in the 1960s, it did not work in the 1970s, and it did not work in the 1980s, so after these three strikes, there is little reason to believe that pure discovery will somehow work today.<sup>141</sup>

Lorsqu'on regarde les effets du renouveau pédagogique québécois, on est en droit de se demander si ce dernier a bel et bien affecté les résultats des enquêtes internationales. Comme le soulignent Gauthier et ses collaborateurs (2006) : «Les résultats de l'enquête internationale dans le domaine des mathématiques et des

---

<sup>139</sup> Bernard Rey, *Manuels scolaires et dispositifs didactiques*. Dans Y. Lenoir, B. Rey, G.R. Roy et J. Lebrun, *Le manuel scolaire et l'intervention éducative. Regards critiques sur ses apports et ses limites*. Sherbrooke : Éditions du CRP, 2001, p.35

<sup>140</sup> Ibid, p.36

<sup>141</sup> Richard E. Mayer, *Should There Be a Three-Strikes Rule Against Pure Discovery Learning? The Case for Guided Methods of Instruction*, *American Psychologist*, Vol. 59, January 2004, No. 1, p.18

sciences, TEIMS 2003, révèlent une diminution importante de la performance des élèves de 4<sup>e</sup> année du primaire qui ont vécu la réforme, lorsqu'on les compare avec les résultats des élèves ayant bénéficié des anciens programmes d'études (TEIMS 1995).»<sup>142</sup>

### 3.12. Les facultés des sciences de l'éducation au Québec

Il n'en demeure pas moins qu'une question reste à éclaircir: Qui a la responsabilité de l'entretien, du maintien et de la reproduction de cette situation? Ce questionnement amène à s'intéresser aux facultés des sciences de l'éducation. En fait, il s'agit d'exposer la fonction générale des sciences de l'éducation dans le système scolaire actuel : la définition de l'enseignement. Comme il a été exposé dans les autres chapitres, l'idée que l'enseignement consiste à produire un changement mesurable est des plus tenaces dans le monde de l'éducation.

La pratique de l'éducation ainsi que la réflexion sur ses modes d'exercices nous conduisent évidemment à nous interroger sur les conditions de possibilité et d'efficacité. Ce mémoire soutient ainsi que la pédagogie relève du domaine de l'art et de la passion, à savoir celui d'instruire les enfants, de les aider à s'élever au niveau de l'âge adulte et de s'assurer que l'acte éducatif peut produire les effets qu'on y attend. Par contre, depuis qu'elle s'enseigne à l'université, la pédagogie se retrouve dans la quête d'un statut scientifique. Elle veut être une science! Comme le souligne Gaëtan Daoust : «Désormais, surtout que la pédagogie s'enseigne à l'université, elle ne peut plus se satisfaire de son statut d'art, qu'elles qu'en soient par ailleurs la noblesse et la difficulté, mais revendique sa place parmi les disciplines scientifiques. Ainsi s'est

---

<sup>142</sup> Steve Bissonnette, Mario Richard, Clermont Gauthier, *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces?*, PUL, 2006, p.113-114

développé, dans les universités, ce que l'on a convenu d'appeler les sciences de l'éducation.»<sup>143</sup>

La recherche et l'enseignement, qui s'y retrouvent, s'arriment presque inévitablement sur celles des disciplines universitaires plus anciennes et dont le statut scientifique est de manière générale, plus solidement ancré dans la tradition scientifique universitaire. On y retrouve la psychologie, occupant majoritairement le champ des intérêts scientifiques reliés à l'éducation, tandis que la sociologie y occupe une place d'ordinaire assez discrète. Les sciences de l'administration y sont aussi très présentes ainsi que d'autres sciences sociales appliquées.

Afin de comprendre comment le projet de la réforme éducative, qui se focalisait sur l'approche culturelle et le rehaussement du contenu de l'enseignement, s'est dissipé à travers des transformations institutionnelles majeures, il faut aborder la structure de formation des maîtres qui a été préconisée à travers les facultés des sciences de l'éducation. Il est à noter que le diplômé d'une discipline académique, détenteur d'un baccalauréat spécialisé, d'une maîtrise ou d'un doctorat, n'a pratiquement aucune possibilité d'enseigner au secondaire de façon permanente, tandis que dans les programmes de baccalauréat en enseignement du secondaire, la place réservée à l'étude de la discipline enseignée se retrouve diminué par la place réservée aux cours de didactiques et de pédagogie, en plus des stages. Cette partie tentera donc d'exposer la signification et la portée normative du monopole de la formation enseignante par les facultés des sciences de l'éducation.

Avant la réforme Chagnon (1994), un certificat d'un an (30 crédits) suffisait à un titulaire d'un baccalauréat spécialisé, d'une maîtrise ou d'un doctorat pour avoir son brevet d'enseignement. Depuis, les règles ont changé. Le baccalauréat en enseignement de quatre ans est obligatoire, même s'il y a eu dernièrement l'insertion d'une maîtrise qualifiante comme alternative. Mais, elle se donne tout de même, à

---

<sup>143</sup> Gaëtan Daoust, *L'homme des sciences de l'éducation existe-t-il?* Paru dans la revue *Prospectives* avril 2009, dans G. Gagné (dir), *Main basse sur l'éducation*, Éditions Nota Bene, 2002, p.136

travers les facultés des sciences de l'éducation et concerne seulement les disciplines directement enseignées au secondaire. Nous pouvons noter que le diplômé d'une discipline universitaire qui n'est pas nommément enseignée au secondaire ne peut faire cette maîtrise qualifiante. Par exemple, le détenteur d'une maîtrise en sociologie, pourrait avoir la possibilité d'enseigner la sociologie au collégial, mais il ne pourrait enseigner «légalement» le cours d'«éthique et culture religieuse» qui anciennement, était le cours de formation personnelle et sociale. Cette situation est inacceptable, parce que cela pousse un diplômé d'études supérieures à refaire des études de premier cycle et suivre des cours qu'il aurait pu donner lui-même comme chargé de cours à l'université ou au collégial, car il n'est pas encore nécessaire d'être passé par les facultés des sciences de l'éducation pour enseigner au collégial. Pourtant, la différence entre un élève de cinquième secondaire et un étudiant de premier cycle collégial apparaît évidemment très mince!

Nous sommes en présence d'un certain paradoxe. D'une réforme curriculaire et d'écoles vouées en principe à la transmission du savoir et au rehaussement culturel et social, nous en sommes à une réforme pédagogique radicale et des écoles focalisées sur les compétences. Il y a donc, semble-t-il, un grand fossé à combler. Ce qui a pour effet une certaine confusion englobant la formation académique nécessaire aux maîtres disciplinaires, la formation professionnelle et la certification des maîtres, mais aussi, cela consolide le monopole de la production des enseignants par les facultés d'éducation sans tenir compte de la main d'œuvre disponible provenant des autres départements disciplinaires.

Une question persiste : Comment le Ministère de l'Éducation a-t-il donné autant de pouvoir à ces facultés? Selon Jean Gould, ce phénomène social s'explique en partie par deux facteurs contemporains, c'est-à-dire «l'émergence de l'expertise en éducation» et «la conception du cours secondaire».

### 3.13. Professionnalisation enseignante

Il est à se demander si nous avons des experts ou bien des savants comme professeurs. Est-ce l'expertise ou la connaissance qui prédomine? Ainsi, il y a deux conceptions de la formation des maîtres du secondaire qui s'opposent. La première se focalise sur le savoir disciplinaire et la seconde sur la formation professionnelle. Désormais, c'est la seconde qui domine tant au point de vue administratif qu'idéologique. Les facultés des sciences de l'éducation assurent la certification des enseignants au Québec depuis plusieurs années. Aujourd'hui, deux chemins s'ouvrent à tous ceux qui voudraient faire carrière dans l'enseignement : le primaire et le secondaire.

Avec la réforme issue du Rapport Parent, la formation des maîtres du primaire et du secondaire, dans les écoles publiques, a été transférée des écoles dites «normales» aux écoles de pédagogie des universités devenues pour l'occasion «facultés des sciences de l'éducation». Selon les réformateurs de l'époque, les futurs maîtres du secondaire pourraient bénéficier de l'enseignement universitaire, voire une majeure dans une discipline universitaire avec les professeurs et les départements qui lui sont associés. À cela, s'ajoutait une mineure en science de l'éducation où la pédagogie serait éclairée par les découvertes des différentes sciences humaines expérimentales. Comme le souligne Jean Gould : «Il faut noter que cette mineure pouvait se superposer à un baccalauréat spécialisé ou à tout autre diplômes d'études supérieures. Ainsi, les futurs maîtres échapperaient à une formation étroitement professionnelle, vieillotte et sans horizon. (...). De plus, les maîtres du secondaire public auraient accès au savoir disciplinaire, l'apanage des maîtres du cours classique.»<sup>144</sup>

En effet, la formule d'une majeure-mineure était déjà quelque peu en deçà de ce qui était préconisé dans le Rapport Parent. Dans ce dernier, le baccalauréat spécialisé était l'objectif à atteindre comme diplôme des enseignants du secondaire. Cependant,

---

<sup>144</sup> Jean Gould, *La formation des maîtres ou comment avancer en arrière*, dans G. Gagné (dir), *Main basse sur l'éducation*, Éditions Nota Bene, 2002, p.167

les réformistes n'ont pas retenu les recommandations du rapport de la *Commission Royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province du Québec* et le baccalauréat en enseignement s'est alors compris comme un parcours de deux ans de spécialisation disciplinaire et un an à l'intérieur des facultés des sciences de l'éducation.

Par contre, à partir de la réforme Chagnon, les recommandations minimales du Rapport Parent seront pratiquement abandonnées. Il sera désormais interdit à un diplômé universitaire d'enseigner au secondaire sans avoir passé quatre ans dans une faculté des sciences de l'éducation. Pourtant, l'idée du Rapport Parent était claire et cohérente : «il est urgent que les professeurs du cours secondaire et spécialement du second cycle de ce cours, aient reçu une formation universitaire complète tant dans les disciplines qu'ils enseignent que dans les sciences de l'éducation.»<sup>145</sup> Comme le précise Jean Gould : «Les facultés d'éducation ont obtenu, dans les années 1960, le monopole sur la certification des maîtres de tout le secondaire; elles ont obtenu en 1994 le monopole total sur la formation académique et professionnelle des maîtres du secondaire et aimeraient étendre leur monopole au cégep et à l'université.»<sup>146</sup> À travers ce mouvement de monopolisation s'est arrimée une transformation de la définition de l'enseignement. D'une vocation ou d'un métier, l'enseignement est devenu expertise particulièrement confinée à la technique pédagogique.

D'une manière générale, les sciences de l'éducation ont redéfini les problèmes éducatifs et les solutions en termes scientifiques, techniques et surtout administratifs. En faisant ressortir les problèmes psychoaffectifs, psychocognitifs ou même psychosociaux de l'élève, ces facultés ont tenté de démontrer qu'elles seraient les seules aptes à former des enseignants qui seraient à l'écoute des besoins de l'enfant dans une société traversée par différentes problématiques l'affectant affectivement, cognitivement et socialement. Désormais, pour ces facultés, le savoir disciplinaire et sa maîtrise ne semble plus utile, voire inefficace pour une école centrée sur l'enfant.

<sup>145</sup> Rapport de la Commission Royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec, tome 2, article 414, p. 282

<sup>146</sup> Jean Gould, *La formation des maîtres ou comment avancer en arrière*, dans G. Gagné (dir), *Main basse sur l'éducation*, Éditions Nota Bene, 2002, p.170

En ce sens, comme le précise Jean Gould, en analysant les objectifs du baccalauréat en enseignement secondaire de l'Université Laval:

Nous y verrons tracé le portrait d'un technicien qui devrait «connaître les programmes», les «techniques et les procédés efficaces adaptés aux élèves», qui devrait «gérer la classe», «connaître les processus d'apprentissage pertinents aux matières» et «les façons de stimuler l'intérêt chez les élèves», «mettre en œuvre et évaluer des activités d'apprentissage qui permettent d'atteindre les objectifs des programmes d'études.» Il nous semblerait lire une description de tâche dans une convention collective et non pas le résumé d'une démarche de formation des maîtres.<sup>147</sup>

Dans cette perspective, le futur maître prend le rôle d'un technicien en programmes d'enseignement, un spécialiste de la gestion par compétence et, en ce sens, il ne devient plus qu'un simple rouage d'un système à programmer l'enseignement où l'on retrouve la pédagogie réduite à des procédures de manipulation du comportement et de l'évaluation des changements induits par cette manipulation. Que ce soit à l'UQAM, à l'Université Laval, à l'Université de Montréal ou à l'Université de Sherbrooke, la place faite aux sciences de l'éducation dans le baccalauréat en enseignement secondaire est faramineuse. En 2000, l'Université Laval avait 61 crédits réservés au tronc commun, à la didactique et aux stages, sur 122 crédits au total. L'UQAM en avait 60 sur les 120 crédits ainsi que l'Université de Montréal. Pour l'Université de Sherbrooke, on arrivait à 64 crédits de pédagogie sur 120, donc plus de la moitié. Il faut rappeler que le Rapport Parent recommandait plutôt une proportion d'environ 75% au savoir disciplinaire et 25% à la pédagogie.

Il n'est pas ici question de faire l'éloge du Rapport Parent, mais cela laisse en suspens une question cruciale pour le propos de ce mémoire: étant donné la faiblesse de la formation disciplinaire des futurs maîtres provenant des facultés des sciences de l'éducation, comment l'école peut-elle donner une quelconque autorité à ses

---

<sup>147</sup> Ibid, p.171

enseignants? Ce mémoire est en accord avec Jean Gould lorsqu'il fait l'affirmation suivante : «Le lien qui s'établit entre l'élève et le maître, au secondaire surtout, tient beaucoup à l'autorité fondée sur les idéaux et les passions qu'il incarne, celui de la connaissance au premier chef et de la passion de la transmettre.»<sup>148</sup> À ce titre, comment transmettre la passion et le plaisir de la connaissance lorsque cette passion n'est pas valorisée ou même vécue et ne le sera probablement jamais par le futur enseignant? Comment l'enseignant peut-il alors servir de modèle? En fait, pour plusieurs, les professeurs qui ont le plus marqué et ont amené les élèves à se surpasser, possédaient ce trait essentiel : ils incarnaient une passion du métier et de l'art qu'ils produisaient, une passion du savoir disciplinaire ou autre, ils étaient l'autorité intellectuelle qui permettait à l'élève ou l'étudiant d'entrer dans un autre univers, celui qui est l'autre du quotidien : l'univers de la connaissance, des livres, des sciences, de la culture, de la société, de la logique, de l'autonomie, etc.

L'expertise psychoaffective, psychocognitive ou psychosociale ne confère pratiquement aucune autorité à l'intérieur d'une classe, elle traduit plutôt un manque de connaissance disciplinaire dont les élèves et les étudiants risquent de remarquer et de réagir. L'enseignement ne peut se réduire à une approche thérapeutique, gestionnaire, constructiviste ou par compétence. En fait, l'expertise peut être un outil, mais encore faut-il que son orientation et ses finalités soient en accord avec la logique disciplinaire, surtout que c'est à partir de cette logique que réside le fondement de l'autonomie des artisans que sont les enseignants et les professeurs. Désormais, le mouvement de professionnalisation, anciennement défini comme l'accès aux disciplines universitaires dans le Rapport Parent, semble plutôt être devenu un mouvement de généralisation et d'homogénéisation d'enseignant tenant plus de la main d'œuvre technique que d'une professionnalisation disciplinaire. Ce phénomène est d'ailleurs très présent dans la domination du constructivisme et de l'approche par

---

<sup>148</sup> Ibid, p.176-177



compétence face à l'approche culturelle dans les nouveaux programmes de formation de l'école québécoise.

Il ne faut pas prôner ici la fermeture des facultés d'éducation et nier l'apport de la psychologie à la formation des maîtres. Par contre, il serait temps d'abolir le monopole de la formation enseignante de ces facultés, de permettre aux diplômés de l'enseignement supérieur d'enseigner au secondaire afin de transmettre leur passion de la connaissance, de la discipline à enseigner et permettre au Québec de redevenir compétitif internationalement dans la qualité de son éducation. Le monopole de la certification pédagogique des maîtres a été suffisant et performant dans le passé, surtout lorsqu'il s'arrimait à la complémentarité entre les départements disciplinaires et les facultés de l'éducation. Le Québec connaît désormais un surplus de diplômés universitaires et il est inconcevable que l'école secondaire québécoise ne puisse en bénéficier réellement.

### 3.14. Constats

Ce mémoire souligne ainsi, que le renouveau pédagogique québécois n'a pas réglé le problème du rehaussement culturel, qu'il n'a pratiquement rien apporté de nouveau et que les réelles nouveautés, prescrites par le Ministère, sont nuisibles par le caractère dogmatique et contraignant du constructivisme, de l'approche par compétence et de la pédagogie par projet. Aussi, les propositions pédagogiques prescrites par les PFEQ semblent être à l'opposé de ce qui est généralement admis à travers la recherche sur l'enseignement efficace. Cela dénote finalement un cruel manque de complémentarité entre la recherche établie en enseignement et les prescriptions ministérielles en éducation. De plus, les facultés des sciences de l'éducation, par leur monopole sur la formation enseignante, incarnent une rupture de la complémentarité des départements disciplinaires avec la formation des «maîtres» des disciplines. Il est temps de

redonner aux élèves de véritable «maître» de l'humanité. D'ailleurs, c'est ce qu'ils demandent indirectement et parfois directement!

En ce sens, il y a une grande importance de la relation maîtres-disciples dans l'efficacité de l'enseignement. C'est cette relation complémentaire qui est en grande partie responsable de l'amour véritable des acteurs éducatifs face à l'enseignement, cet accord tacite les propulsant dans l'humanité. Le véritable maître sait que les différents diplômes représentent le but et, d'une certaine façon, la justification du travail scolaire, qui en société, revêt une valeur éminente. Par contre, les diplômes ne sont pas l'essentiel de l'éducation, ils se situent plutôt entre les lignes des programmes, comme un sous-entendu. C'est l'ouverture des possibles, à travers une existence sociale nouvelle, dans un monde nouveau, qui est pour l'élève, inconnu et difficile.

Chaque année, la classe attend le nouveau maître, chaque élève attend cette confrontation, ce qui déterminera en grande partie la marche à suivre et l'orientation du régime pédagogique de la communauté-classe. Comme le précise Georges Gusdorf «Chaque maître se voit ainsi concéder un statut, depuis le professeur chahuté, le vaincu des servitudes scolaires, jusqu'à celui dont la maîtrise incontestée domine aisément dans le respect général, en passant par toutes les nuances de la soumission et de l'insoumission, de la tolérance et de l'intolérance.»<sup>149</sup> En ce sens, chaque classe est le lieu d'une certaine lutte sociologique qui joue un rôle décisif dans la formation sociale et intellectuelle des élèves comme du maître.

Le discours éducatif du maître se situe dans le contexte des rapports qu'il a avec la classe. Ces rapports influent à leur tour sur l'accueil de ses auditeurs à ce discours éducatif. En effet, les différentes méthodes pédagogiques ne sont en fait que garanties illusoires. Ces méthodes donneront des résultats très différents dans le cas d'un maître respecté et dans celui d'un maître chahuté ou discrédité. Comme Gusdorf le

---

<sup>149</sup> Georges Gusdorf, *Pourquoi des professeurs*, Petite Bibliothèque Payot, Paris, 1963, p.41

souligne : «Les meilleures méthodes ne sauveront pas celui qui n'a pas su faire reconnaître son autorité; tandis que les méthodes les plus archaïques et grossières feront merveille dans le cas d'un professeur accepté et estimé par les élèves.»<sup>150</sup>

L'enseignement d'un maître n'est pas un simple monologue devant la classe, c'est plutôt un dialogue qui se présente dans, avec et pour la classe. Il ne s'agit pas de simplement divertir ou de passionner les élèves, il s'agit de les instruire, c'est-à-dire permettre l'édification de leur personnalité et les faire sortir de l'état d'enfance. Désormais, c'est une personnalité naissante qui fait face à la personnalité du maître. L'enseignement secondaire se consacre ainsi à la première prise de conscience de la culture et de la société; il s'efforce d'éveiller la curiosité, l'intelligence et la sensibilité : la recherche de soi-même et de l'humanité dans le développement équilibré de la personnalité. C'est cette complémentarité ou cette complicité qui rendent la tâche éducative faisable, réalisable et appréciable.

Ainsi se trouve précisée la tâche éducative essentielle du maître, dès le niveau de l'enseignement secondaire. Il lui appartient d'attester par son attitude d'ensemble qu'il n'est pas dupe du régime dont il est prisonnier. Il faut, certes, jouer le jeu des programmes, interrogations et examens, mais indiquer en même temps que l'essentiel se situe au-delà.<sup>151</sup>

---

<sup>150</sup> Ibid, p.42

<sup>151</sup> Ibid, p.51

## CONCLUSION

L'objectif de ce mémoire a été de démontrer, de façon critique, que le renouveau pédagogique québécois incarne sous différents aspects la perte d'un projet de société et de l'idéalité civilisationnelle qui lui est propre : un projet d'autonomie et d'émancipation. La nature critique de ce mémoire a amené à enquêter sur les fondements de cette réforme tout autant que les prescriptions officielles qui s'expriment à travers la programmation ministérielle. Il a donc été nécessaire d'aborder un ensemble de textes justifiant une telle réforme scolaire. C'est pourquoi cette analyse s'est axée sur différents textes provenant de plusieurs acteurs influents dans la réflexion et l'orientation du système scolaire national québécois.

Dans un contexte de globalisation de l'éducation, où les logiques systémiques opérationnelles dominant, la conception et le sens de la société sont remis en question. L'école québécoise a ainsi l'obligation d'analyser de façon critique les mécanismes rendant possible la perte de la spécificité de la société. De plus, l'importance et l'impact social d'une réforme éducative semble revêtir trop d'enjeux pour ne pas subir un examen critique rigoureux avant son implantation sous forme programmatique. Ce mémoire soutient ainsi que le renouveau pédagogique n'a pas fait la réflexion critique nécessaire pour s'assurer des bienfaits et de l'orientation réfléchie d'une telle réforme.

Donc, les programmes de formation de l'école québécoise expriment une certaine faillite politique, où ils sont le reflet des logiques instrumentales s'exprimant dans l'homogénéisation des systèmes éducatifs occidentaux par la mesure empirique de leur efficacité, dans une compétitivité opérationnelle mondiale. Cette pression normative de la compétitivité internationale et les prescriptions des organisations internationales au niveau des politiques éducatives nationales ont exercés une certaine influence dans l'orientation et le contenu de la réforme éducative québécoise. C'est

une chose d'évaluer les systèmes éducatifs et d'en faire un classement mondial, c'est autre chose de prendre la mesure empirique des compétences comme la seule approche pédagogique à appliquer systématiquement.

Cela exprime, du moins, une perte d'autonomie dans l'élaboration des finalités de l'éducation. Cette faillite politique s'est clairement exprimée à travers les notions de compétence, d'équité et d'efficacité, où celles-ci, en tant que critères de comparaison internationale, se sont arrimées à notre réforme éducative nationale sous la forme d'une approche éducative. Ainsi, l'approche par compétence, par sa popularité dans le discours ministériel, a permis de comprendre le renouveau pédagogique québécois comme étant cohérent au procès de globalisation de l'éducation et non comme une réforme scolaire orientée en fonction d'un projet de société critique et réfléchi et d'un rehaussement culturel des programmes permettant une plus grande autonomie et émancipation de la société contemporaine et de ses acteurs. Il semble donc que la société québécoise ait perdu, à tout de moins partiellement, l'orientation culturelle, politique et sociale de son éducation nationale au profit de son efficacité opérationnelle et fonctionnelle, qui est d'ailleurs toujours à prouver. De plus, cette conception instrumentaliste de l'éducation est particulièrement présente dans l'ensemble du discours sur le renouveau pédagogique et surtout dans le courant épistémologique du constructivisme.

Ce mémoire considère aussi que le renouveau pédagogique incarne une faillite culturelle, où l'approche culturelle, qui était au fondement de la réforme scolaire québécoise, s'est dissoute au profit de l'approche par compétence. La comparaison des intentions que l'on retrouve dans les textes fondateurs de la réforme scolaire et de ceux que l'on retrouve dans la programmation officielle du renouveau pédagogique a fait ressortir un déplacement des référents quant à son orientation normative résultant en un manque de cohérence et de clarté. Il soutient également que l'approche culturelle participait au maintien de l'orientation normative et expressive de notre société et tentait de préserver l'aspect profondément culturel de toute éducation

nationale. D'ailleurs, cette approche culturelle exprimait la volonté d'un rehaussement culturelle de toutes les disciplines scolaires afin de préserver la spécificité de la société québécoise, son autonomie et son émancipation. Par contre, force est de constater que le renouveau pédagogique n'a pas livré la marchandise.

L'analyse du socioconstructivisme comme théorie dominante du renouveau pédagogique québécois a permis de faire ressortir les implications ontologiques et épistémologiques lourdes de conséquences sur la conception du savoir. Nous avons soutenu l'idée que le constructivisme radical de Von Glaserfeld s'est établi comme un courant épistémologique très présent, donc certainement influent, dans les hautes sphères de l'éducation québécoise. Ce mémoire a exposé comment les thèses socioconstructivistes qui s'y retrouvent sont problématiques pour une référence réaliste de la société. C'est la filiation entre l'approche par compétence, le socioconstructivisme et le paradigme de l'apprentissage qui a permis d'éclairer l'aspect doctrinaire et idéologique du renouveau pédagogique québécois.

Pour récapituler, cette recherche s'est intéressée à la réforme scolaire qui s'implantait sous nos yeux. Un des objectifs était de comprendre le discours qui a fait émerger une telle réforme, de comparer ses fondements conceptuels et théoriques à ceux que l'on retrouve dans la programmation ministérielle officielle. Étant donné le caractère contestable réellement observable de cette réforme, il fallait y percevoir les justifications, la légitimité et la portée face à la société québécoise. Cette enquête a signalé une quantité non négligeable de problématiques qui se traduisent et s'expliquent à travers un contexte nouveau de globalisation systémique.

Ce mémoire s'est donc positionner ontologiquement et épistémologiquement. Il a alors soutenu la thèse de Michel Freitag exprimant la dissolution de la société à travers les logiques systémiques «opérationnelles-fonctionnelles». Celles-ci expriment donc clairement le problème de la normativité impliqué par la globalisation systémique et la technocratisation du social, une problématique que l'on retrouve

aussi à travers le renouveau pédagogique québécois. En fait, il doit être précisé que le système d'éducation national n'est pas le seul responsable de la dissolution de la société, mais il en fait partie.

À travers ce mémoire, il s'agissait de démontrer que le renouveau pédagogique exprime une rupture de complémentarité entre le système éducatif national et l'orientation politico-critique et réfléchie de notre société. Il s'agit d'une situation où la domination de la logique instrumentale substitue l'idéalité civilisationnelle dans toutes les sphères de la société, c'est-à-dire la mesure (empirique) de son efficacité systémique.

Pour y arriver, il fallait analyser et démontrer l'insertion et l'influence de l'OCDE dans le «Monde» de l'éducation. Cela a permis de faire ressortir les logiques de la compétitivité et de l'efficacité qui se sont arrimées à la globalisation de l'éducation. Ces logiques reflètent une problématique majeure au niveau du sens de la société qui se répercute à son tour dans l'orientation des réformes éducatives et pédagogiques de la majorité des pays occidentaux, mais aussi dans la conception même de l'éducation. Ainsi, la volonté de l'OCDE d'orienter normativement les différents systèmes éducatifs nationaux à un haut niveau de compétence se comprend comme un poids politique supranational s'imposant normativement aux pays occidentaux. Elle exprime, comme il a été exposé, une certaine rupture entre l'orientation normative du politique sociétal et la programmation de la réforme de l'éducation nationale.

En faisant ressortir les prescriptions conceptuelles et théoriques englobant le renouveau pédagogique, ce mémoire a voulu clarifier les intentions de départ, les concepts et théories au fondement de cette réforme. Cela a permis d'observer différents mouvements et focalisations qui se sont opérés lors de son implantation. Le mouvement d'une réforme curriculaire, basée sur une approche culturelle de l'éducation, à une réforme pédagogique radicale, a fait ressortir une focalisation sur la doctrine constructiviste de l'apprentissage affiliée à l'approche par compétence et à la

pédagogie centrée sur l'enfant. L'aspect ontologique et épistémologique de cette filiation implique de profondes conséquences sur les connaissances et le savoir, mais aussi sur la pratique des acteurs éducatifs.

Conséquemment, l'opposition paradigmatique entre l'enseignement et l'apprentissage devait être exposée, ainsi que l'aspect idéologique des principales revues ministérielles qui étaient transmises directement aux acteurs éducatifs lors de l'implantation de cette réforme. En effet, l'incursion dans les textes officiels de la réforme a fait ressortir un manque de clarté et de cohérence du discours entre les fondements de la réforme et la programmation officielle du nouveau pédagogique, au niveau conceptuel, théorique, socioculturel, pédagogique, paradigmatique et idéologique, orientant normativement le système scolaire québécois.

De plus, en retraçant la place accordée à la culture, à travers le rapport Inchauspé, jusqu'à celle préconisée à travers le programme ministériel, il a été possible d'exposer la problématique toujours actuelle du rehaussement culturel et/ou de son oubli systématique. En relatant différents constats de la recherche universitaire sur cette réforme, la possible efficacité du nouveau pédagogique québécois a été remise en doute. En ce sens, ce mémoire a fait ressortir ce que l'on concevait comme nouveautés et l'insatisfaction envers ce qui a déjà été essayé auparavant, mais exprimé comme une nouveauté et reformulé différemment afin de le rendre méconnaissable.

Aussi, l'analyse de ce que prescrit la recherche en efficacité de l'enseignement a permis de faire ressortir certaines caractéristiques des écoles les plus performantes et efficaces. En soutenant la thèse qu'une école efficace a des pratiques pédagogiques efficaces, cette recherche a exposé ce qui ressort de l'analyse de différentes synthèses de la recherche en efficacité de l'enseignement. Étonnamment, cela est pratiquement absent des nouveaux programmes scolaires québécois. Ici, ce n'est nullement un plaidoyer en faveur des vieilles méthodes traditionnelles au profit des autres, mais



plutôt de s'assurer d'orienter les futurs changements en éducation en fonction de l'efficacité. Encore une fois, il n'est pas question de la stricte efficacité systémique, mais de l'efficacité dans la promotion/augmentation de l'autonomie des sujets et de leur émancipation.

Cette enquête s'est terminée en abordant le cadre institutionnel assurant la (re)production idéologique de cette réforme : les facultés des sciences de l'éducation. Il a donc été exposé le monopole dont ces facultés se réclament et a fait ressortir quelques problématiques qui s'y inscrivent. Cela a amené à se questionner sur l'importance d'avoir de véritables maîtres en enseignement afin de retrouver l'aspect générique qu'est l'idéalité civilisationnelle de l'éducation comme de la société.

En conclusion, le renouveau pédagogique incarne une faillite politique lorsque les recommandations d'organisations internationales prédominent sur celles d'une orientation réfléchie de notre société. Il se présente aussi sous la forme d'une certaine faillite philosophique, car la teneur dogmatique et idéologique des recommandations ministérielles met à l'écart la réflexion philosophique critique nécessaire à l'orientation d'une réforme scolaire. Ce renouveau pédagogique évoque en plus une certaine faillite scientifique, puisqu'il a fait abstraction des recommandations de la recherche sur l'efficacité des écoles, des réformes et des pratiques pédagogiques que l'on retrouve au niveau national et international. De plus, il expose une certaine faillite institutionnelle lorsque les facultés de l'éducation québécoise maintiennent le monopole de la production enseignante dans une logique de l'expertise pédagogique plutôt que de la maîtrise disciplinaire et de la passion en enseignement.

Encore une fois, ceci n'est pas le chemin de la fatalité. La société québécoise contemporaine et l'éducation nationale doivent reprendre le contrôle de leur orientation normative. La complémentarité entre l'éducation et l'idéalité civilisationnelle visant l'autonomie et l'émancipation est désormais plus que nécessaire dans un contexte de globalisation de l'éducation (et d'austérité). La

formation de véritables maîtres passionnés de leur discipline et de la culture est une voie possible et particulièrement plausible d'un rehaussement de la culture et de la société par l'éducation.

Cette analyse n'a pas pu traiter la totalité de la littérature portant sur la réforme scolaire québécoise, puisque la quantité est faramineuse. Par contre, les textes abordés à travers cette enquête expriment globalement la problématique de la normativité du système scolaire québécois. Cette recherche est, en fait, une lecture critique et une interprétation de l'implantation de la réforme et de ses prescriptions ministérielles. Elle n'a pas la prétention à l'objectivité absolue; elle est ouverte, critique et perpétuellement inachevée.

Pour terminer, il serait préconisé aux futurs programmeurs ministériels de s'assurer d'avoir évalué de façon critique l'implication normative d'une réforme scolaire avant de l'implanter globalement dans la société québécoise contemporaine. De plus, le caractère continuellement contesté de l'éducation implique une ouverture critique face à la conception de celle-ci et devrait empêcher sa cristallisation dans une seule approche systémique opérationnelle et fonctionnelle. Aussi, une telle réforme scolaire doit tenir compte des fondements conceptuels et théoriques qui se trouvent dans la volonté d'améliorer la spécificité culturelle et sociétale de notre éducation nationale. Il serait donc intéressant, voire nécessaire, de spécifier le sens que l'on attribue à la société et la culture afin de clarifier l'orientation normative qui pourrait en résulter.

C'est pourquoi une recherche sur la compréhension des acteurs éducatifs et des élèves sur les enjeux et les effets d'une réforme scolaire d'une telle ampleur est plus qu'important. Il serait, d'ailleurs, intéressant de savoir si les acteurs éducatifs étaient bel et bien au courant de ce que cela impliquait normativement pour leur pratique éducative avant d'appliquer effectivement en classe cette réforme. De plus, une étude sur le type d'enseignant (maître disciplinaire ou expert pédagogique) le plus efficace dans la réussite du plus grand nombre et le maintien de l'effet-maître/effet-école

semble tout aussi intéressant. Conséquemment, il faudrait savoir qu'est-ce que les élèves désirent avoir en classe comme professionnel, mais aussi, ce que les parents désirent avoir comme «maître» pour leurs enfants? Cela pourrait nous éclairer davantage sur la nécessaire complémentarité éducation-culture-société, mais surtout s'assurer d'une plus grande autonomie de la société et de ses acteurs.

Personne ne désire observer passivement la dissolution de notre société par la domination de certaines logiques instrumentales. La spécificité normative de la société contemporaine et surtout celle de son école devraient être préservée, surtout à travers une éducation nationale de qualité et par des acteurs éducatifs de qualité : des professionnels d'humanité, de société, comprenant les enjeux passés, présents et futurs d'une orientation civilisationnelle, une praxis éducative critique permettant le maintien de cet héritage de culture...

Nous appelons praxis ce faire dans lequel l'autre ou les autres sont visés comme des êtres autonomes et considérés comme l'agent essentiel du développement de leur propre autonomie. La vraie politique, la vraie pédagogie, la vraie médecine, pour autant qu'elles ont jamais existé, appartiennent à la praxis.<sup>152</sup>

---

<sup>152</sup> Cornelius Castoriadis, *L'institution imaginaire de la société*, Essai, Éditions du Seuil, 1975, p. 112

## BIBLIOGRAPHIE

- ADORNO, Theodor. W. et M. Horkheimer, *La dialectique de la raison*, (1947), trad. E. Kauffholz, Gallimard, 1974.
- ADORNO, Theodor W., *Dialectique négative*, (1966), Petite Bibliothèque Payot, 2003.
- BABY, Antoine. *Les idées nuisibles de la réforme*, Journal Le Devoir du 7 mars 2007.
- BAILLARGEON, Normand. *Contre la réforme, La dérive idéologique du système d'éducation québécois*, Les Presses de l'Université de Montréal, 2009.
- BISSONNETTE, Steve. *Bilan des effets perçus, à ce jour, de la réforme de l'éducation québécoise sur la réussite des élèves*, Journal Le Devoir du 22 juin 2006.
- BISSONNETTE, Steve, RICHARD, Mario et Clermont GAUTHIER. *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces?*, Les Presses de l'Université Laval, 2006.
- BISSONNETTE Steve, RICHARD, Mario et Clermont GAUTHIER. *Échec scolaire et réforme éducative, quand les solutions proposées deviennent la source du problème*, Les Presses de l'Université Laval, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. *Raisons pratiques*, Essais, Éditions du Seuil, 1994.
- CASTORIADIS, Cornelius. *L'institution imaginaire de la société*, Essais, Éditions du Seuil, 1975
- CHALL, Jeanne S. *The Academic Achievement Challenge. What really works in the classroom?*, New York, The Guilford Press, 2000.

- COMITÉ-CONSEIL SUR LES PROGRAMMES D'ÉTUDES, *Avis à la ministre de l'Éducation du loisir et du sport sur le programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec, 2007.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *L'activité éducative*, Québec : Gouvernement du Québec, 1970.
- DAOUST, Gaëtan. *L'homme des sciences de l'éducation existe-t-il?* Paru dans la revue *Prospectives* avril 2009, dans G. Gagné (dir), *Main basse sur l'éducation*, Éditions Nota Bene, 2002.
- DEARDEN R. F., HIRST, P. et R. S. PETERS. *Education and the development of reason*, Londres, Routledge, 1972.
- DEL REY, Angélique. *À l'école des compétences, De l'éducation à la fabrique de l'élève performant*, Éditions La Découverte, Paris, 2010.
- DENIGER, Marc-André et C. KAMANZI. *Évaluation du nouveau programme de formation de l'école québécoise: la qualité de sa mise en œuvre et ses effets perçus à ce jour. Enquête auprès des directions d'école, du personnel enseignant, des professionnels non enseignants et des parents des écoles primaires du Québec*. Groupe d'analyse politique de l'éducation, CRIRES, Études et recherches, vol. 6, no 1, 2006.
- DUMONT, Fernand, *L'avenir de la mémoire*. Québec: Nuit Blanche éditeur, 1995
- FELOUZIS, Georges et Samuel CHARMILLOT. *Les enquêtes PISA, Que sais-je?*, PUF, 2012.
- FREITAG, Michel. *Le naufrage de l'Université et autres essais d'épistémologie politique*, Éditions Nota Bene, 1998.

- FREITAG, Michel. *Penser l'aporie postmoderne*, Revue Société, Hiver 2005, 24/25
- GAGNÉ, Gilles (dir). *Main basse sur l'éducation*, Éditions Nota Bene, 2002.
- GAGNÉ, Gilles. *L'école au Québec : Un système qui parasite des institutions*, dans G. Gagné (dir), *Main basse sur l'éducation*, Éditions Nota Bene, 2002
- GALLIE, W. B. «*Essentially Contested Concepts*», *Proceeding of the Aristotelian Society*, vol. 56, 1956.
- GOHIER, Christiane. *La recherche théorique en sciences humaines : réflexions sur la validité d'énoncés théoriques en éducation*, Revue des sciences de l'éducation, vol. 24, no 2, 1998, p. 267-284. En ligne : <http://id.erudit.org/iderudit/502011ar>
- GOSSELIN Gabriel et Claude LESSARD (dir). *Les deux principales réformes de l'éducation du Québec moderne, témoignages de ceux et celles qui les ont initiées*, Les Presses de l'Université Laval, 2007.
- GOULD, Jean. *La formation des maîtres ou comment avancer en arrière*, dans G. Gagné (dir), *Main basse sur l'éducation*, Éditions Nota Bene, 2002.
- GUSDORF, Georges. *Pourquoi des professeurs?*, Petite Bibliothèque Payot, 1966.
- HABERMAS, Jurgen. *Connaissance et intérêt*, (1968), trad. G. Cléménçon, préf. J. R. Ladmiral, trad. «Postface», (1973), J. M. Brohm, Gallimard, 1976.
- HABERMAS, Jurgen. *La technique et la science comme idéologie*, (1968), trad. et préf. J. R. Ladmiral, Gallimard, 1976.
- HENCHEY, N., DUNNIGAN, M., GARDNER, A., LESSARD, C., MUHTADI, N., RAHAM, H. et VIOLOTO. *Schools That Make a Difference : Final Report Twelve Canadian Secondary Schools in Low-Income Settings*, Society for the Advancement of Excellence in Education, 2001.

- HORKHEIMER, Max. *Théorie traditionnelle et théorie critique*, (1937), trad. C. Maillard et S. Muller, Gallimard, 1974.
- ILLITCH, Ivan. *Une société sans école*, trad. Gérard Durand, Éditions du Seuil, 1971.
- INCHAUSPÉ, Paul. *Pour l'école. Lettres à un enseignant sur la réforme des programmes*. Éditions Liber, Montréal, 2007.
- JONNAERT, Phillipe et Domenico MASCIOTRA (dir). *Constructivisme, choix contemporain. Hommage à Ernst von Glaserfeld*, Les Presses de l'Université du Québec, 2004.
- LAVAL, Christian, VERGNE, Francis, CLÉMENT, Pierre et Guy DREUX, *La nouvelle école capitaliste*, Éditions La Découverte, Paris, 2011, 2012.
- LEGENDRE, Marie-Françoise. *Sens et portée de la notion de compétence dans le nouveau programme de formation*, (En ligne : [http://www.aqefls.org/ressources/Article\\_Legendre.PDF](http://www.aqefls.org/ressources/Article_Legendre.PDF))
- LEVASSEUR, Louis. *Enseignement des disciplines scolaires et construction du sujet dans l'école québécoise*. (En ligne : [http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXVI\\_2\\_140.pdf](http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXVI_2_140.pdf))
- MARTINEAU Stéphane, SIMARD, Denis et Clermont GAUTHIER. *Recherches théoriques et spéculatives : considération méthodologiques et épistémologiques*, 2001 (En ligne : [www.revue.recherche-qualitative.qc.ca/edition\\_reguliere/numero22/22Martineau3.pdf](http://www.revue.recherche-qualitative.qc.ca/edition_reguliere/numero22/22Martineau3.pdf))
- MAYER Richard E., *Should There Be a Three-Strikes Rule Against Pure Discovery Learning?* American Psychologist, Vol 59, January 2004, p.14-19. (<http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.14>)

- MELLOUKI, M'hammed (dir). *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec*, Les Presses de l'Université Laval, 2010.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU LOISIR ET DU SPORT. *Le renouveau pédagogique. Ce qui définit «le changement»*. Préscolaire, primaire, secondaire. Secteur de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire, Québec : Gouvernement du Québec, 2005.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU LOISIR ET DU SPORT, *L'intégration de la dimension culturelle dans l'apprentissage et l'enseignement*, Québec : Gouvernement du Québec, 2004
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU LOISIR ET DU SPORT. *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement préscolaire et primaire*. Version approuvée, Québec : Gouvernement du Québec, 2001.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU LOISIR ET DU SPORT. *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire*. Version approuvée, Québec : Gouvernement du Québec, 2004.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU LOISIR ET DU SPORT. *Revue Virage*, 1998-2007.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU LOISIR ET DU SPORT. *Virage express*, Québec : Gouvernement du Québec, 2001.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. Exposé de la situation*, Québec : Gouvernement du Québec, 1996.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. Renover notre système d'éducation : dix chantiers*



*prioritaires*, Rapport final de la Commission des états généraux sur l'éducation, Québec : Gouvernement du Québec, 1996.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*, Québec : Gouvernement du Québec, 1996.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Préparer les jeunes au 21<sup>e</sup> siècle*, Québec : Gouvernement du Québec, 1994.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Réaffirmer l'école. Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec : Gouvernement du Québec, 1997.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *L'école, tout un programme : Énoncé de politique éducative*. Québec : Gouvernement du Québec, 1997.

- OCDE. *Regards sur l'éducation 2014 : Panorama*, Éditions OCDE, 2014. En ligne directement sur le site : <http://www.pisa.oecd.org>

- PÉPIN, Yvon. *Savoirs pratiques et savoirs scolaires : une représentation constructiviste de l'éducation*, Revue des sciences de l'éducation, vol. xx, no 1, 1994.

- PERRENOUD, Philippe. *Construire des compétences dès l'école*, ESF éditeur, Paris, 1997.

-PERRENOUD, Philippe. *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, Enfance & Psy, n° 24, 9-17, 2004

- PIAGET, Jean. *Où va l'éducation*, Bibliothèques Médiations, U.N.E.S.C.O, Paris, 1972.

- PIAGET, Jean. *Psychologie et épistémologie*, Bibliothèques Médiations, Éditions Denoël, 1970.

- PICHETTE, Jean. *L'éducation dans le miroir (brisé) du politique. Critique de la (dé) raison pédagogique*, dans Gilles Gagné, *Main basse sur l'éducation*, Éditions Nota bene, 2002.

-REY, Bernard, *Manuels scolaires et dispositifs didactiques*. Dans Y. Lenoir, B. Rey, G.R. Roy et J. Lebrun, *Le manuel scolaire et l'intervention éducative. Regards critiques sur ses apports et ses limites*. Sherbrooke : Éditions du CRP, 2001

-RICOEUR, Paul. *L'idéologie et l'utopie*, (1986), trad. Myriam Revault D'allonnes et Joël Roman, Éditions du Seuil, 1997.

-ROSENSHINE, Barak. V., *What Characterizes an Effective Teacher?*, School Reform News, The Heartland Institute, vol. 6, no 5, mai 2002.

-RUTTER, Michael, Barbara Maughan, Peter Mortimore, Janet Ouston et Alan Smith, *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children*, Harvard University Press, 1982

-TERRAIL, J.-P. *Inégalités à l'école : doit-on s'y résigner?*, À bâbord!, no 9, avril/mai, 2005

-VAN DER MAREN, Jean-Marie. *Méthodes de recherche pour l'éducation*, 2<sup>e</sup> édition, Presse de l'Université de Montréal et De Boeck Université, 1996.

-VON GLASERFELD, Ernst. *Radical constructivism: A way of knowing and learning*, (En ligne : <http://www.files.eric.ed.gov/fulltext/ED381352.pdf>)